



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
INSTITUTO DE LETRAS - IL**

**DESVELANDO IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise discursiva
crítica das representações de alunos/as estagiários/as**

Leonardo José Ferreira dos Santos

**Brasília /DF
2020**

LEONARDO JOSÉ FERREIRA DOS SANTOS

**DESVELANDO IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise discursiva
crítica das representações de alunos/as estagiários/as**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística, Área de concentração Linguagem e Sociedade.

ORIENTADORA PROF^a DR^a CARMEM JENÁ MACHADO CAETANO

**Brasília/DF
2020**

LEONARDO JOSÉ FERREIRA DOS SANTOS

DESVELANDO IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise discursiva crítica das representações de alunos/as estagiários/as

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística, Área de concentração Linguagem e Sociedade.

Defendida e aprovada em ____ de _____ de 2020.

Banca examinadora formada pelos professores:

Professora Doutora Carmem Jená Machado Caetano – PPGL/UnB (Orientadora – Presidenta)

Professor Doutor Guilherme Veigas Rios – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP – Membro Efetivo

Doutora Ormezinda Maria Ribeiro – PPGL/UnB – Membro efetivo

Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva – PPGL/UnB – Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FS237d FERREIRA DOS SANTOS, LEONARDO JOSÉ
DESVELANDO IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise
discursiva crítica das representações de alunos/as
estagiários/as / LEONARDO JOSÉ FERREIRA DOS SANTOS;
orientador CARMEM JENÁ MACHADO CAETANO. -- Brasília, 2020.
452 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. DISCURSO. 2. IDENTIDADES. 3. LETRAMENTOS. 4. FORMAÇÃO
DOCENTE. I. JENÁ MACHADO CAETANO, CARMEM, orient. II.
Título.

Só existirá democracia no Brasil no dia que se montar no país a máquina que prepara a democracia. Essa máquina é a escola pública.

Anísio Teixeira

*A todos/as que optam pela licenciatura como
caminho de transformação social no Brasil.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por me guiar e iluminar meus caminhos e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com os desafios da vida.

Miralva José Ferreira, minha querida mãe, agradeço pelo amor, carinho e dedicação e incentivo maior para que pudesse percorrer este caminho. Mesmo de longe, a senhora é minha maior inspiração. Estendo esses agradecimentos a Eduviges José e Zilar José, minhas queridas tias-mães, pelas palavras de carinho e incentivo e, principalmente, pelo amor dedicado a mim.

Leony José e Mayra Ferreira, meus queridos irmãos, obrigado pela presença constante em minha vida e pela torcida motivadora de sempre. Mayra, obrigado por estar sempre ao meu lado, sua parceria me fortalece em tudo.

Alan Brasileiro, Janara Soares e Dolores Santos, minha “Odisseia Baiana”, muitíssimo obrigado pela parceria e apoio, desde o início desta caminhada. A presença de vocês na UnB me fortalecia e encorajava a continuar.

Felícia Mota, Atauan Queiroz e Aderlan Messias vocês sempre foram para mim fonte de inspiração, obrigado pelo cuidado, pelas leituras e, principalmente, pelo grande incentivo. As vozes de vocês também ecoam neste trabalho.

Aos/às meus/as queridos/as Camila, Luciara, Fábio, Lili, Josicarla, Michele e Ana Cláudia, meus irmãos de orientação, presente maior da Universidade de Brasília, gratidão pelo companheirismo neste percurso de pesquisa, por compartilhar conhecimentos, por discutir as teorias e pelas horas de estudo. Além disso, muito obrigado por tornar este caminho mais leve, por meio das risadas, pelas conversas motivadoras, pelo descanso na 408, no pôr-do-sol. Vocês, com certeza, tornaram essa caminhada mais agradável, obrigado por cada momento.

Wellington Pedro, sinceramente, me faltam palavras para agradecer a sua importância neste processo. Você foi o primeiro contato, o primeiro que me recebeu na UnB, você era primeira pessoa para quem eu ligava/ligo quando a ansiedade e o medo batiam, enfim, você é um amigo-irmão que o mestrado me presenteou. Muito obrigado pelo cuidado excepcional, pelas palavras de conforto, pelas orientações, pela paciência, pelas leituras dos meus textos e, sobretudo, obrigado por ser este ser humano tão incrível. Aprendo todos os dias com você a ser uma pessoa melhor.

Aos/às demais amigos/as da Bahia (Barreiras e Oliveira dos Brejinhos) e Brasília, obrigado pela preocupação, pelo carinho, pelo apoio e pelas conversas que me fortaleciam nos momentos de cansaço. Minha gratidão a cada um/a de vocês que acompanharam esta trajetória.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB – *campus IX*, em especial ao colegiado de Letras, muito obrigado por abrir as portas para que eu pudesse realizar a pesquisa por meio dos dados desta instituição.

Aos membros da banca Professor Dr. Guilherme Veigas Rios; Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva e; Professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro pela disponibilidade e gentileza em ler esta dissertação e pelas valiosas contribuições.

E para finalizar os agradecimentos com muito brilho, manifesto minha gratidão à minha querida orientadora, Professora Carmem Jená, por compartilhar comigo seu vasto conhecimento científico, por me acompanhar tão de perto com muita dedicação, sempre buscando sanar minhas dúvidas com muita competência e compromisso profissional. Obrigado, professora Carmem, pela paciência, por acreditar nesta pesquisa e por estar ao meu lado todo esse tempo. Minha eterna gratidão!

Gratidão a todos/as!

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo investigar o cenário de representações identitárias do/a futuros/a profissional do curso de Letras por meio de análise do gênero textual relatório produzidos pelos/as acadêmicos/as de Letras, baseada na Análise de Discurso Crítica. Para efetuação deste estudo, reunimos 30 textos– relatórios de estágios -, que foram escritos no primeiro e no segundo semestre de 2018, por alunos/as-estagiários/as que estavam em fase de conclusão do curso de Letras, da Universidade do Estado da Bahia – *campus* IX, UNEB, universidade pública na região Oeste da Bahia. A Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme proposta por Fairclough (2016 [1992], 2003), foi a base teórico-metodológica que balizou a seleção e as análises sobre os textos que formaram o nosso *corpus*. Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa documental complementada pelo método de observação participante e notas de campo. Justificamos esta dissertação pela necessidade de investigar de forma mais profunda a realidade linguística representada pelos/nos discursos dos/as alunos/as-estagiários/as do curso de Letras. Com este propósito, unimos a Análise de Discurso Crítica (ADC), a Teoria Social do Letramento, sob a ótica de Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Street (2014 [1995], 2012) e Kleiman (2012), e a Linguística Sistêmico-Funcional, Halliday (1978, 1985, 1994), Eggins e Martin (1998) e Halliday e Matthiessen (2004), como aportes teóricos para a compreensão das representações discursivas e as práticas de letramentos que os/as acadêmicos/as de Letras privilegiam na prática de estágio e como contribuem para a (re)construção de suas identidades. Com este estudo, chegamos à conclusão que o discursos dos alunos/as-estagiários/as revelam uma inserção desses/as estudantes em contextos sociais que representam identidades legitimadoras em que, na pratica do estágio, vigoram a transferência de responsabilidade apenas para os/as alunos/as, o autoritarismo, revelando, assim, a predominância da valorização do modelo de letramento autônomo. Entretanto, em alguns relatos, verificamos discursos que revelam a resistência e criticidade em relação a esse modelo. Esperamos, dessa forma, disponibilizar aos/às acadêmicos/as e também aos/às professores/as de licenciaturas, especialmente aos/às linguistas, nossa discussão e reflexão acerca da formação inicial de docentes do curso de Letras, possibilitando alternativas que favoreçam o fortalecimento da educação pública – no ensino básico e superior – e, consequentemente, promovam mudanças sociais.

Palavras-chave: Discurso. Letramento. Identidades. Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that aimed to investigate the scenario of identity representations of the future professionals of the Literature course through analysis of the textual genre report produced by the Academics of Languages, based on the Analysis of Critical Discourse. To carry out this study, we collected 30 texts – internship reports –, which were written in the first and second semesters of 2018, by students / interns who were nearing completion of the Language course at the Universidade do Estado da Bahia – *campus IX*, UNEB, public university in the Western region of Bahia. Critical Discourse Analysis (ADC), as proposed by Fairclough (2016 [1992], 2003), was the theoretical and methodological basis that guided the selection and analysis of the texts that formed our *corpus*. Thus, we developed a documentary research complemented by the method of participant observation and field notes. We justify this dissertation by the need to investigate more deeply the linguistic reality represented by / in the speeches of the students / trainees of the Language course. For this purpose, we combine Critical Discourse Analysis (ADC), Social Literacy Theory, from the perspective of Barton (1994), Barton and Hamilton (1998), Street (2014 [1995], 2012) and Kleiman (2012), and Systemic-Functional Linguistics, Halliday (1978, 1985, 1994), Eggins e Martin (1998) e Halliday e Matthiessen (2004), as theoretical contributions to the understanding of discursive representations and literacy practices that academics of Letters privilege in the practice of internship and how they contribute to the (re)building their identities. With this study, we concluded that the speeches of the students / interns reveal an insertion of these students in social contexts that represent legitimate identities in which, in the practice of the internship, they reinforce the transfer of responsibilities only to the students, authoritarianism, revealing the predominance of the valorization of the autonomous literacy model. However, in some reports, we find speeches that reveal the resistance and the criticality in relation to this model. We expect, in this way, to make available to academics and to teachers of undergraduate courses, especially linguists, our discussion and reflection on the initial training of teachers in the Language course, enabling alternatives that favor the strengthening of public education - in basic education and higher education - and, consequently, promote social changes.

Keywords: Speech. Literacies. Identities. Teacher Education.

RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo indagar en el escenario de las representaciones identitarias de los/las futuros/as profesionales de la carrera de Letras a través del análisis del género textual informe elaborado por los/las académicos/as de Letras, a partir del Análisis de Discurso Crítico. Para la realización de este estudio, se recopilaron 30 textos -informes de prácticas-, que fueron redactados en el primer y segundo semestre de 2018, por alumnos/as aprendices que estaban a punto de finalizar el curso de Letras en la Universidad do Estado da Bahía - campus IX, UNEB, universidad pública de la región Oeste de Bahía. El Análisis del Discurso Crítico(ADC), propuesto por Fairclough (2016 [1992], 2003), fue la base teórico-metodológica que guió la selección y análisis de los textos que conformaron nuestro *corpus*. Así, desarrollamos una investigación documental complementada con el método de observación participante y notas de campo. Justificamos esta disertación por la necesidad de investigar más profundamente la realidad lingüística representada por / en los discursos de los/las alumnos/as - aprendices del curso de Letras. Para ello, combinamos Análisis del Discurso Crítico (ADC), Teoría Social del Letramiento, desde la perspectiva de Barton (1994), Barton y Hamilton (1998), Street (2014 [1995], 2012) y Kleiman (2012), y Lingüística Sistémico-Funcional, Halliday (1978, 1985, 1994), Eggins y Martin (1998) y Halliday y Matthiessen (2004), como contribuciones teóricas a la comprensión de representaciones discursivas y de las prácticas de letramientos que los/las académicos/as de Letras privilegian en la práctica de las aprendizajes y cómo contribuyen a la (re) construcción de sus identidades. Con este estudio llegamos a la conclusión de que el discurso de los alumnos/as - aprendices revelan una inserción de estos/as estudiantes en contextos sociales que representan identidades legitimadoras en las que, en la práctica de aprendizaje, el traspaso de la responsabilidad está vigente sólo para los/as alumnos/as, lo autoritarismo, revelando así el predominio de la valorización del modelo de letramiento autónomo. Sin embargo, en algunos informes encontramos discursos que revelan la resistencia y la criticidad en relación a este modelo. Esperamos, de esta forma, poner a disposición de los/as académicos/as y también del profesorado de licenciaturas, en especial de los/as lingüistas, nuestra discusión y reflexión sobre la formación inicial de los profesores/as del curso de Letras, posibilitando alternativas que favorezcan el fortalecimiento de la educación pública - en la educación básica y superior - y, en consecuencia, promuevan cambios sociales.

Palabras clave: Discurso. Letramientos. Identidades. Educación del profesorado.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Mapa de localização dos campi Universidade do Estado da Bahia - UNEB31
- Figura 2: Mapa de Localização dos Campi - Universidade do Estado da Bahia - UNEB36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura Departamental da UNEB por área de conhecimento e localização	32
Quadro 2: Demonstrativo dos Currículos do Curso	43
Quadro 3: Apresentação dos temas norteadores propostos no currículo do curso de Letras – UNEB, DCH – cam-pus IX.	46
Quadro 4: Componentes Curriculares Adicionais do Curso de Letras – Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	48
Quadro 5: Níveis de abstração no conceito de gênero discursivo	72
Quadro 6: Metafunções de Halliday	78
Quadro 7: categorias analíticas da ADC: dimensões teóricas	79
Quadro 8: Bases do letramento na TSL	87
Quadro 9: Modos de Operação da Ideologia	97
Quadro 10: distribuição dos/as participantes da pesquisa	110
Quadro 11: Enquadre de 1999 de Chouliaraki e Fairclough (1999).....	117
Quadro 12: Questões para análise textual.....	120

LISTA DE SIGLAS

CCES	Componente Curricular Estágio Supervisionado
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
ADC	Análise de Discurso Crítica
TSL	Teoria Social do Letramento
PIB	Produto Interno Bruto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
UFBA	Universidade Federal da Bahia
CEFET - BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
SEE/BA	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
EAD	Educação a Distância
MEC	Ministério da Educação
DCH	Departamento de Ciências Humanas
CETEB	Centro de Educação Técnica da Bahia
CESB	Centro de Ensino Superior de Barreiras
PARFOR	Plataforma Freire
PRONERA	Programa Nacional de Educação em Área de Reforma Agrária
SISU	Sistema de Seleção Unificada
LC	Linguística Crítica
AD	Análise do Discurso
TSD	Teoria Social do Discurso
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
NEL	Novos Estudos do Letramento
ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	17
CAPÍTULO I: CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	23
Apresentação	24
1. A região Oeste da Bahia	26
1.1 A Universidade do Estado da Bahia – UNEB - no cenário baiano e regional.....	29
1.2. A UNEB - Departamento de Ciências Humanas do Campus IX.....	35
1.4 A história do Curso de Letras na Universidade Do Estado da Bahia.....	40
1.4.1 O curso de Letras na Universidade do Estado da Bahia – UNEB – campus IX	40
1.4.2 O modelo curricular do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia: organização do curso	44
1.4.3 O Componente Curricular Estágio Supervisionado.....	50
1.5 A formação e atuação dos/as profissionais de letras	53
1.6 Considerações sobre o capítulo	58
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO.....	60
Apresentação	61
2. Teoria Social do Discurso - TSD.....	62
2.1 A Análise de Discurso Crítica: surgimento e aspectos transdisciplinares	63
2.1.1 Discurso, Prática Discursiva, Prática social	66
2.1.2 Análise Discursiva Textualmente Orientada	68
2.2. Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).....	76
2.3 Teoria Social do Letramento – TSL	83
2.3.1 Letramento/ Letramentos.....	84
2.3.2 Modelos de Letramento: ideológico e autônomo	88
2.4 Identidades.....	90
2.5 Ideologias	93
2.6 Considerações sobre o capítulo	98
CAPÍTULO III: ESPÍRITO CIENTÍFICO E O MUNDO ATUAL – PERCURSO METODOLÓGICO	99
Apresentação	100
3. A abordagem da pesquisa.....	101
3.2 Problema e objetivos de pesquisa.....	103
3.4 A abordagem da pesquisa exploratória e documental	105
3.5 Observação participativa: organização do <i>corpus</i> da pesquisa	108
3.6 Descrição dos/as participantes e do espaço da pesquisa.....	108

3.6.1. Perfil dos/as participantes.....	109
3.6.2 O espaço onde se desenvolve a pesquisa.....	111
3.6.3. O curso pesquisado.....	112
3.6.4. A relação entre pesquisador/a e a pesquisa.....	112
3.6.5. O Componente Curricular Estágio Supervisionado (CCES) principal meio de formação inicial.....	114
3.7 Abordagem metodológica para Análise em ADC.....	116
3.8 Considerações sobre o capítulo.....	122
CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: QUANDO AS ANÁLISES TRAZEM LUZ À PESQUISA.....	123
Apresentação.....	124
4. Construindo e reconstruindo identidades.....	126
4.1 Representações e identidades legitimadoras.....	127
4.1.1 Representações culpabilizadoras.....	127
4.1.2 Representações e vozes de resistência.....	142
4.2 As concepções de letramentos pelo olhar do/a estagiário/a.....	151
4.2.1 Valorização do modelo de letramento autônomo pelos/as estagiários/as.....	153
4.2.2 Valorização do Modelo Ideológico de Letramento pelos/as estagiários/as.....	161
4.3 Representação do CCES pelos/as estagiários/as.....	167
4.3.1 Representando a relação entre teoria e prática nos estágios.....	169
4.3.2 A contribuição do estágio para a formação docente: a voz dos/as estagiários/as..	175
4.4 Marcas ideológicas nos discursos dos/as estagiários/as.....	183
5. Considerações finais.....	196
6. Referências.....	201
Anexos.....	207

APRESENTAÇÃO

Neste trabalho, meu propósito é mostrar como o Componente Curricular Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação inicial do/a futuro/a profissional de Letras, observando os processos de construção das identidades desses/as acadêmicos/as.

Inicialmente, destaco¹ que a motivação para a realização deste trabalho surgiu ainda quando era estudante de Letras, a partir das minhas observações sobre os relatos e reflexões que eram feitos pelos/as meus/as colegas de graduação e, também, pela experiência vivenciada por mim nestes componentes. Ser professor sempre foi um sonho e, quando ingressei no curso de Letras, vi que o sonho de criança estava se tornando realidade. Nesse sentido, para mim, o Estágio Supervisionado seria a oportunidade para dar início à realização deste sonho – ser professor. Entretanto, os relatos dos/as colegas veteranos/as sobre a experiência no estágio eram desanimadores, lembro que, em sua maioria, eram descrições frustrantes sobre a prática docente e que levavam colegas a desistirem do curso por não identificar, no estágio, com a profissão. Não diferente, os/as meus/as colegas de turma demonstravam tensão, preocupação e insegurança acerca dos Estágios Supervisionados.

A partir dessas constatações, destaco que não foram apenas as observações e reflexões enquanto acadêmico do curso de Letras que me levaram a realizar essa pesquisa, mas, também, alguns relatos informais dos/as estudantes de Letras que demonstraram sua insatisfação ou frustração em relação à experiência com os Estágios Supervisionados. Nessas ocasiões, muitos/as afirmaram que, apenas nesta atividade, conseguiram perceber que não era a profissão desejada, mas precisavam concluir o curso para tentar outra área de atuação, outros/as chegaram a situações mais severas de trancamento do curso, por não identificarem com a futura profissão. Dentro desse contexto, advertências como: “não quero isso para minha vida”, “os alunos não conseguem aprender”, “os alunos nas escolas públicas são desrespeitosos”, “o professor é muito desvalorizado e desrespeitado”, “muito trabalho e pouco incentivo para o profissional” eram enunciados construídos pelos/as próprios/as acadêmicos/as de Letras acerca da experiência com o estágio, o que indicava preconceitos contra a futura profissão docente.

¹ Para escrita desta apresentação, utilizo a primeira pessoa do singular, pois descrevo experiências pessoais como aluno-pesquisador. Todavia, no decorrer do trabalho, optei pelo uso da primeira pessoa do plural, por considerar que, embora a pesquisa tenha sido realizada por mim, as contribuições da minha orientadora foram fundamentais para as considerações discursivas apresentadas. Dito isso, sempre que precisar me posicionar individualmente, sinalizarei.

Nesse contexto, destaco algumas reflexões que reforçam negativamente o exercício da docência no curso de Letras. A partir disso, é possível perceber entre os/as acadêmicos/as uma ansiedade, preocupação e medo quando precisam enfrentar o Componente Curricular Estágio Supervisionado - CCES. Nesse caso, o estágio por ser um momento de decisão, em que os/as alunos/as, de fato, experienciam as práticas docentes, torna-se uma fase em que muitos desistem do curso e, muitas vezes, optam por não exercer a docência o que fragiliza e enfraquece a realidade educacional do país e, por outro lado, fortalece os discursos negativos que predominam sobre a educação brasileira.

Nesse sentido, justifico esta dissertação pela necessidade de investigar de forma mais profunda a realidade linguística representada pelos/nos discursos dos/as alunos/as-estagiários do curso de Letras. Considero que o discurso, a partir de sua função constitutiva, pode ajudar a perpetuar discriminações, bem como pode ser um elemento de resistência frente a práticas excludentes (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]). Dessa forma, entendo que ressaltar discursos que legitimam e contribuem para a perpetuação de preconceitos sobre a formação docente ou até mesmo enfatizar discursos que resistem às discriminações à docência é uma forma de possibilitar uma reflexão às pessoas que possam ter acesso a este trabalho. Acredito, também, que é preciso ir mais a fundo e buscar entender e explicar esses discursos, somente assim seja possível compreender onde surge, quem se beneficia, quem fica prejudicado neste cenário e, assim, repensar em formas de promover mudanças. Com esse propósito, na realização desta pesquisa, chegamos ao seguinte objetivo geral: **Analisar o cenário de representações identitárias do/a futuro/a profissional do curso de Letras por meio de análise do gênero textual relatório.** Com base neste objetivo, traço quatro outros operacionais, a saber:

- Identificar marcas discursivas no gênero escolhido, considerando os significados do discurso, para perceber em que medida o CCES contribuiu para a formação identitária do/a futuro/a profissional de Letras;
- Pesquisar os eventos discursivos e as práticas de letramentos enfatizados pelos/as alunos/as-estagiários/as nos relatórios de estágio.
- Analisar os relatórios de estágio III e IV elaborados pelos/as estudantes de Letras, em uma perspectiva linguístico-discursiva;
- Verificar a existência de marcas ideológicas que possam interferir na construção identitária desses/as alunos/as-estagiários/as do curso de Letras.

Desta maneira, com o intuito de alcançar os objetivos, elaborei quatro questões de pesquisa que fragmentam nossos objetivos operacionais, a saber: 1) Em que medida os/as

estudantes de Letras se identificam ou não com os discursos e as práticas discursivas inseridos na prática do CCES?; 2) Quais letramentos são valorizados ao longo da atuação do/a aluno/a estagiário/a no CCES?; 3) Quais os processos reflexivos presentes no CCES, se é que há, podem estar contribuindo para a constituição das identidades dos/as futuros/as profissionais de Letras? e; 4) Quais traços ideológicos são representados nas formações identitárias desses/as estudantes presentes ou não nos relatórios do CCES?

Após apresentar os objetivos e as questões de pesquisa, faço uma rápida contextualização acerca do problema pesquisado e as motivações para este trabalho. Logo, em seguida, apresento a estrutura da dissertação, sinalizando os propósitos de cada capítulo.

Deixo claro, de início, que escolhi a UNEB – *campus IX* para desenvolver esta pesquisa, por ser uma universidade da qual sou egresso e tem contribuído com a formação docente da região Oeste da Bahia, principalmente, na área de linguagem. Especifico ainda o curso de Letras que, ao longo desses 23 anos do curso, foi responsável pela formação da maioria dos/as profissionais da área e, desse modo, houve uma mudança sensível na atuação dos/as docentes da Educação Básica, principalmente no que diz respeito à formação destes/as profissionais, uma vez que os/as professores/as que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio com a disciplina Língua Portuguesa, nas redes pública e privada, são licenciados/as ou cursam a graduação em Letras (cf. discussão no capítulo 1). Nesse sentido, podemos perceber que o curso tem atendido a necessidade de profissionais na área de formação docente para Educação Básica. No entanto, nesta pesquisa, o problema social pesquisado vai além do atendimento da demanda para região, procuro entender, a partir dos relatos dos/as próprias/as estudantes, os problemas que envolvem a formação inicial dos/as futuros/as profissionais de Letras por meio do CCES.

Além disso, esclareço a escolha pelos os estágios III e IV para análise, pois são os dois componentes que permitem ao/à estudante de Letras a vivência com a futura profissão (cf. discussão no capítulo 4). Compreendo que a universidade é vista como um ambiente formador de profissionais, de modo que é, principalmente, por meio do CCES, que se criam possibilidades de atuação para aluno/a-estagiário/a, nesse caso, futuro/a licenciado/a em Letras. Esse componente leva o/a acadêmico/a a se aproximar da sua futura realidade de atuação profissional, bem como do início da problematização da teoria aprendida nas outras disciplinas da graduação. É neste momento que o/a estudante das licenciaturas vivencia, de fato, a experiência da sala de aula, uma vez que as ações dos/as alunos/as e dos/as professores/as começam a se apresentar. Diante disso, considero importante pesquisar o cenário das representações identitárias do/a futuro/a profissional do curso de Letras da UNEB por meio da análise dos relatórios produzidos pelos/as estudantes.

Após essa breve contextualização, esclareço ao leitor que a análise discursiva realizada no capítulo 04 desta pesquisa, é feita com base na reunião de 30 textos – relatórios de conclusão do Estágio Supervisionado - produzidos pelos/as acadêmicos/as de Letras da Universidade do Estado da Bahia no ano de 2018. A escolha da análise discursiva destes relatórios se deu pela necessidade de entender as considerações dos/as alunos/as no que se refere a etapa de sua atuação docente e a construção das identidades profissionais que acredito estar presente nos textos realizados por esses/as estudantes. Além disso, o leitor encontra, em anexo, os relatórios dos/as acadêmicos/as que figuram em nosso *corpus*.

Para isso, divido esta dissertação em quatro capítulos, nomeados com expressões retiradas dos livros de Anísio Teixeira. Optei por homenagear esse renomado educador brasileiro e baiano, como forma de lembrar, ainda, no século XX, as suas defesas e contribuições para uma educação pública e de qualidade, além de considerar que as suas concepções e ideais aproximam bastante das discussões que são feitas nesta pesquisa no que se refere à formação proporcionada pela universidade pública. Além disso, o educador homenageado acreditava que a educação pública de qualidade seria a possibilidade de garantir a mudança social do indivíduo, pensamento esse que dialoga com o base teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica, conforme proposta por Fairclough (2016 [1992], 2003), bem como a Teoria Social do Letramento, sob a ótica de Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Street (2014 [1995], 2012) e Kleiman (2012).

Intitulo o capítulo 1 de “Consolidação e expansão do ensino superior” para contextualizar os/as alunos/as de Letras no cenário educacional pesquisado. De início, viso com este capítulo contextualizar este trabalho, uma vez que é necessário conhecer o contexto sócio-histórico-cultural em que as vozes dos/as participantes – os/as alunos/as estagiários/as – estão inseridas. Com esse objetivo de situar claramente esta discussão sobre a instituição pesquisada, seu local e contexto de criação e expansão, divido este capítulo em quatro seções: na primeira seção, apresento o contexto sócio-histórico-cultural da região Oeste da Bahia, levantando alguns pontos relevantes em relação às questões econômicas, políticas e educacionais do século XXI. Na segunda seção, explicito para melhor compreensão, o contexto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB –, no cenário baiano e regional, ressaltando as contribuições e transformações para a sociedade baiana. Na terceira seção, afunilo a discussão com o objetivo de conhecer melhor o Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*, local em que foi realizada a pesquisa. Na quarta seção, reflito sobre a história do curso de Letras da UNEB na esfera local, em Barreiras. Para isso, abro três subseções em que discuto na primeira a

organização do modelo curricular do curso de Letras e; na segunda subseção, abordo a disciplina Estágio Curricular no Curso de Letras Licenciatura de forma um tanto mais ampla.

Nomeio o capítulo 2 de “Educação não é privilégio” por abordar teorias que convergem com as concepções apresentadas por Anísio Teixeira, acerca da existência de uma educação universal e gratuita que possibilite a mudança social do indivíduo. Com isso, considero que a Análise de Discurso Crítica, de Fairclough (2016 [1992], 2003), assim como a Teoria Social do Letramento, sob a ótica de Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Street (2014 [1995], 2012) e Kleiman (2012), aportes teóricos basilares para o desenvolvimento desta pesquisa. Aproprio também de outras abordagens para fazer análise dos dados: os estudos sobre identidades, embasados em Castells (1999) e ideologias, apresentado por Thompson (2002). Assim, divido este capítulo em quatro seções: na primeira seção, apresento a abordagem da Análise de Discurso Crítica – ADC que relaciona os estudos de linguagem e sociedade de forma a possibilitar um olhar mais atento aos estudos identitários nas práticas sociais atuais. Na segunda seção, abordo a Linguística Sistêmico-Funcional que foram importantes para a análise dos dados. Na terceira seção, discuto sobre a Teoria Social do Letramento – TSL, concepção utilizada para investigar as práticas de letramentos empregadas nas aulas ministradas pelos/as alunos/as-estagiários/as e observar como contribuem para construção das identidades dos/as futuros/as profissionais de Letras. Reservo a quarta seção para discutir sobre a construção das identidades na sociedade pós-moderna, principalmente, na formação das identidades dos/as acadêmicos/as de Letras. Na quinta e última seção, exponho a discussão sobre os modos de operação da ideologia que contribuíram para compreender as marcas ideológicas mobilizadas nos discursos dos/as alunos/as estagiários/as.

Denomino o capítulo 3 de “Espírito científico e o mundo atual” – percurso metodológico, por mostrar o percurso mais seguro para garantir o desenvolvimento social, político, educacional do homem e, assim, lembrar que é importante não embasar apenas em minha percepção para discussão sobre o problema de pesquisa definido. Dessa forma, entendo que o espírito científico pode contribuir com vozes que se unem a esta discussão, possibilitando uma pesquisa com mais credibilidade. Para isso, divido este capítulo em quatro seções: no primeiro momento, abordo o conceito de pesquisa qualitativa adotado para o desenvolvimento deste estudo e o modo como a investigação foi traçada. Na segunda seção, reflito sobre pesquisa documental, uma vez que nos possibilitará produzir novos conhecimentos, a partir das análises dos relatórios dos/as alunos/as estagiários/as de Letras e a criar novas formas de compreender os fenômenos e a conhecer a forma como esses têm sido desenvolvidos. Na terceira seção, relato a motivação de analisar a construção das identidades dos/as estudantes do curso de Letras,

assim, pontuo a escolha da instituição pesquisada, explico detalhadamente o motivo de optar apenas pelos CCES III e IV. Encerrando este capítulo, na quarta seção, pontuo que a ADC fornece uma abordagem teórico-metodológica para pesquisa qualitativa sobre o discurso, ressaltando que essa proposta busca refletir acerca da possibilidade de emancipação e transformação das práticas sociais, de acordo com Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 60).

Nomeio o capítulo 4 de “Educação para a democracia”: quando as análises trazem luz à pesquisa, pois nesta obra o educador Anísio Teixeira faz uma crítica aos velhos métodos da escola tradicional que se mostram inadequados e ainda presentes na sociedade atual. A crítica, portanto, ainda é pertinente como os dados demonstram. Assim, dividi o capítulo em quatro seções com intuito de responder as questões de pesquisa. Na primeira, destaco os fragmentos que respondem à primeira questão, observando em que medida o CCES contribuiu para a formação identitária dos/as alunos/as de Letras, com a intenção de atingir o objetivo 1. Na segunda, meu objetivo é responder a segunda questão de pesquisa que se refere ao objetivo 2, observando os eventos discursivos e as práticas de letramentos enfatizados pelos/as alunos/as-estagiários/as. Na terceira seção, respondo a terceira questão de pesquisa para alcançar o objetivo 3, observando como os/as estagiários/as representam o CCES no seu processo de formação profissional do curso de Letras. Na quarta e última seção, respondo a quarta questão que corresponde ao objetivo específico 4, verificar a existência de marcas ideológicas que possam interferir na construção identitária desses/as alunos/as-estagiários/as do curso de Letras.

Considero, pois, que após este percurso, eu tenha alcançado o objetivo de pesquisa proposto neste trabalho e, assim, espero que a leitura desta dissertação leve a uma reflexão mais instigante sobre a formação inicial dos/as acadêmicos/as de licenciaturas, especialmente do curso de Letras, uma vez que, muito embora os/as estudantes estejam inseridos em contextos sociais que representam identidades legitimadoras, em que, no espaço da sala de aula, vigoram a transferência de responsabilidade para os/as alunos/as, o autoritarismo e, ainda, a valorização do modelo de letramento autônomo, alguns/as acadêmicos/as revelem resistência e criticidade em relação a esses modelos. Espero, também, que a leitura desta dissertação possa contribuir para discussões acerca da formação inicial de docentes na região Oeste da Bahia, por meio dos estudos críticos do Letramento e do Discurso, a partir disso, possibilitar alternativas que favoreçam o empoderamento da educação pública e, conseqüentemente, as mudanças sociais.

CAPÍTULO I: CONSOLIDAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

APRESENTAÇÃO

Não se trata apenas de expandir o existente, mas de se implantar a cultura científica, em suas raízes e fundamentos e nas complexas formas de aplicação do novo conhecimento, a fim de se criar o quadro de competência e proficiência necessário para se conduzir a transformação da sociedade brasileira. Com isto, em termos gerais, a educação superior irá fazer-se uma educação para a ação e não apenas para a contemplação, uma educação para fazer e não apenas para compreender.

(Anísio Teixeira)

De início, visamos com este capítulo situar esta dissertação, uma vez que é fundamental sabermos o contexto sócio-histórico-cultural em que as vozes dos/as participantes desta pesquisa estão inseridas. Nosso objetivo ao escrevê-lo perpassa pela contribuição no entendimento acerca da construção das identidades dos/as futuros/as profissionais de Letras. É importante esclarecermos que o nome do capítulo e da epígrafe não foi uma escolha aleatória. A expressão *Consolidação e Expansão do Ensino Superior*, de Anísio Teixeira, reforça a proposta da instituição pesquisada neste trabalho de, mesmo com todas as barreiras – políticas, territoriais –, expandir o ensino superior para que todos/as, de certa forma, tenham acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade, uma proposta do educador Anísio Teixeira.

Sabemos que, no Brasil, para a formação de profissionais no curso de Letras possuímos uma ampla oferta, principalmente, porque se tem a intenção de formar os/as professores/as da educação básica que atuam nesta área. No entanto, pesquisas já realizadas demonstram que em algumas regiões, esse acesso ainda é limitado, devido a vários fatores – que serão discutidos ao longo deste capítulo. Assim, embasados em Fialho (2005), Boaventura (2015), Martins (2018), Dias Sobrinho (2015), Guedes (2010), Sacristán (2000, 2013), Bevenides (2005) e Oliveira (2004) discutiremos sobre o acesso ao curso de Letras, a proposta de currículo apresentada neste curso e a atuação desses/as profissionais. Com objetivo de situarmos claramente esta discussão sobre a instituição pesquisada, seu local e contexto de criação e expansão, dividimos este capítulo em quatro seções:

Na primeira seção, o foco será apresentar o contexto sócio-histórico-cultural da região Oeste da Bahia, levantando alguns pontos relevantes em relação às questões econômicas, políticas e educacionais do século XXI, a fim de compreender o contexto em que estão inseridos os/as alunos/as estagiários/as do curso de Letras. Assim, a partir da análise da conjuntura

podemos possibilitar um conhecimento mais aprofundado sobre a estrutura e os problemas que perpassam este contexto.

Apresentamos, na segunda seção, para melhor compreensão, o contexto da Universidade do Estado da Bahia _ UNEB _, no cenário baiano e regional, ressaltando as contribuições e transformações oportunizadas por esta instituição nas práticas sociais do contexto estadual e regional.

Além disso, na terceira seção, afinilamos nossa discussão com o objetivo de conhecer melhor o Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*, local em que realizamos a nossa pesquisa. Temos como foco a investigação sobre a construção das identidades dos/as futuros/as profissionais do curso de Letras. Nesta seção, discutimos sobre o funcionamento dos departamentos da universidade e pontuamos algumas de suas principais funções – como a expansão do ensino superior e a pesquisa, especialmente do curso de Letras, nosso foco neste trabalho – para o interior da Bahia.

Na quarta seção, refletimos sobre a história do curso de Letras da UNEB na esfera local, em Barreiras. Para isso, abrimos três subseções, discutimos, na primeira subseção, a organização do modelo curricular do curso de Letras; na segunda subseção, abordamos a disciplina Estágio Curricular no Curso de Letras Licenciatura de forma um tanto mais ampla. Para tanto, foi preciso fazer um recorte da legislação brasileira, passando pelas principais normas que regulamentam o estágio em licenciaturas focando no regulamento de estágio da universidade pesquisada.

Já na quinta e última seção, abrimos a discussão acerca da atuação dos/as profissionais da área de Letras, focando nossa atenção na atual conjuntura brasileira em que as universidades, sobretudo, os cursos de licenciaturas que formam os/as futuros/as profissionais da educação, tem sofrido vários ataques por parte das políticas públicas brasileira. Assim, discutimos a atuação dos/as profissionais de Letras – foco da nossa pesquisa – neste cenário que entendemos ser um cenário de perseguição à educação.

Diante disso, entendemos a importância deste capítulo, pois é por meio dele que tentaremos interpretar melhor como a Universidade do Estado da Bahia, em especial o campus IX, por meio do curso de Letras, vem, de forma direta participando da (re)construção ou construção de novas identidades do/a profissional desta área.

1. A REGIÃO OESTE DA BAHIA

A cidade de Barreiras está localizada no Oeste Baiano², região cuja história possui uma relação complicada, por estar mais distante da capital do estado em relação ao restante da Bahia. Com uma população de 137.427 pessoas segundo censo de 2010 (com estimativa de 155.439 para 2019), o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* estava em 21.596,35 R\$, de acordo com os dados de 2016. Tais dados demonstram uma grande desigualdade ao serem comparados à distribuição de renda no mesmo ano. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o salário médio mensal era de 2.1 salário mínimos, com uma proporção de pessoas ocupadas em relação à população total de 18.2%. Os domicílios cujos rendimentos mensais se limitavam a meio salário mínimo por pessoa era de 38,2%.

O desenvolvimento da cidade, desde sua fundação, está ligado a um movimento de exploração e desigualdade que afetou outros âmbitos da vida local, desde a política à educação. Oliveira (2014, p. 12) observa que a porção Oeste do estado da Bahia, também chamada de “Além São Francisco”, foi alvo de disputa política por muito tempo, proporcionando a emergência de diversos movimentos emancipatórios e separatistas. A pesquisadora também demonstra como a ocupação e a formação histórica da região levou à ideia de esquecimento por parte do estado, sendo este o pano de fundo para vários dos movimentos separatistas e emancipatórios, bem como às lutas necessárias para conseguir investimentos na infraestrutura, na economia e na educação.

As entradas pelo sertão, com a atuação das missões jesuíticas e das bandeiras, chegaram às margens do São Francisco no século XVI. É nesse contexto que se coloca a querela entre pernambucanos e baianos pela posse do território. Analisando a literatura existente, Oliveira (2014, p. 15) aponta diversas contradições entre pesquisadores, mas constata, através da análise da Carta de Évora – primeiro documento de doação de sesmarias em que aparece a divisão do território aqui tratado – que, do século XVI até o século XIX, os pernambucanos mantinham a posse territorial e os baianos, vínculos administrativos e eclesiásticos.

O Além São Francisco não possuía expressividade econômica nessa época, e sua conquista foi resultado da interiorização da economia com vistas a encontrar novas terras para a atividade agropecuária e aumentar a exploração de minérios e pedras preciosas, como afirma Brandão (2009, p. 49). Duas famílias possuíam o domínio de grande parte da margem direita

² A região Oeste da Bahia fica à margem esquerda do rio São Francisco, banhado pelas bacias dos rios Grande, Preto, Corrente e Carinranha, formado por 29 rios perenes. Geograficamente está inserida na região mais rica em recursos hídricos do Nordeste brasileiro. [...] A economia básica é o cultivo de grãos juntamente com a pecuária (GUEDES, 2010, p. 34)

do São Francisco, adentrando posteriormente, a despeito das divisões feitas, a margem esquerda. Foi em 1967, através da Carta Régia de 7 de dezembro, que a monarquia aumentou o controle na distribuição das sesmarias, como mostra Neves (2001). As famílias Guedes de Brito e Ávila foram, então, para a margem esquerda, evitando o controle da Coroa e, inclusive, construindo fortificações (MAGALHÃES *et al*, 2014, p. 6). Iniciou, aí, o genocídio das nações indígenas, que durou mais de um século.

A importância da região para a agricultura é facilmente observada. Foi exatamente o Ministério de Agricultura que manteve um educandário na cidade de Barreiras através da atuação de padre Luiz Manuel Vieira e do jesuíta alemão padre Carlos Zimmerman. Em 1924 foi instalado pelo Pe. Carlos o curso ginasial, equivalente ao atual ensino fundamental II, mas sem regularização, somente em 1946 Pe. Vieira retomou as atividades da escola (PITTA, 2015).

Martins (2016, p. 112), em estudo sobre as relações entre a modernização e educação em Barreiras, mostra que os estabelecimentos escolares eram ínfimos na região, o que mudou na década de 1980, quando da instalação do 4º BEC e da implantação do projeto irrigação da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (Codevasf). Tal projeto foi configurado com cinco vilas destinadas a colonos, sendo que em cada uma foi construída uma escola que atendia exclusivamente aos filhos dos colonos e eram administradas pela Secretaria Estadual de Educação (MARTINS, 2016, p. 114). Segundo a pesquisadora, “a escola vai ser o local de formação dos indivíduos que chegavam ao município, porque, a partir da modernização, estava se constituindo uma nova lógica de relações comerciais, políticas, econômicas, culturais e sociais (MARTINS, 2016, p. 115).

Com a imigração sulista³ para o Oeste da Bahia, deu-se início a uma série de contradições vastamente analisadas pela pesquisadora. Com grande incentivo do Estado, cujo papel foi de facilitar a entrada e exploração do capital no cerrado baiano, os sulistas se tornaram os donos dos meios de produção em detrimento dos imigrantes de outras localidades do nordeste, que vieram para Barreiras com a esperança de emprego fácil e acabaram nas periferias, sem condições dignas de vida.

Em relação à educação, construíram-se duas demandas: uma voltada para os sulistas, com escolas centralizadas, urbanas; outra voltada não apenas na luta pela educação nas

³ Sulistas (gaúchos, catarinenses e paranaenses) – estimados, em meio à década de 1990 sendo em torno de 40.000 – que migraram de seus estados de origem para o Oeste Baiano, especialmente, para as cidades de Barreiras, Luís Eduardo Magalhães, São Desidério, Formosa do Rio Preto, Baianópolis em busca de terras e do interesse em adentrar no mercado da agricultura científica e/ou moderna da soja nas terras planas e com grandes extensões territoriais do Cerrado brasileiro (MONDARDO, 2010, p. 270).

periferias, mas também pela moradia digna, pela saúde, pelo esgotamento sanitário, entre outros direitos. Nesse sentido:

O aumento das instituições privadas ancora-se nessa realidade, pois os filhos dos sulistas, agora os detentores do poder econômico local, precisavam de escolas que atendessem o *status* que possuíam na cidade. As escolas públicas estavam longe dessa realidade. Assim como outros municípios do Brasil, Barreiras não estava fora dos padrões educacionais do restante do país no que diz respeito à ampliação do setor privado. De vinte novas instituições escolares no período de 1980 a 1990, seis são particulares, representando um percentual de 30%. O aumento desse setor é diretamente proporcional à chegada dos grupos de sulistas que vinham para o município como os desbravadores dos cerrados, as pessoas que teriam chegado para tirar Barreiras do atraso, tornando-a uma cidade urbanizada (MARTINS, 2016, p.121).

A educação sempre foi, no Oeste baiano, um território contestado, local de disputas entre classes, usada pela elite privilegiada para mostrar a sua distinção em relação ao baiano pobre, considerado inferior. Segundo os dados levantados por Martins (2016), a educação pública foi negligenciada nas décadas de 1980 e 1990, a despeito dos debates sobre a universalização da educação pública e de qualidade. Um exemplo apresentado pela pesquisadora é a falta, nessas décadas, do atendimento à Educação Infantil, suprido por convênios entre público e privado. Além disso, a continuidade do ensino era afetada pela falta de instituições na região.

É nesse contexto que as instituições de nível superior chegam à região. A Universidade do Estado da Bahia, configurada a partir da *multicampia*⁴, concentra seus recursos para a interiorização da universidade, principalmente com cursos de formação de professores. Sendo a única universidade pública de Barreiras até a chegada de um campus avançado da UFBA em 2006, desmembrado para a implantação da Universidade Federal do Oeste da Bahia em 2013, a UNEB foi, por muito tempo, a responsável pela formação de professores na região, além de profissionais na área contábil e agrícola.

Em 1993 foi inaugurada uma Unidade de Ensino Descentralizada do CEFET-BA, com cursos técnicos em Edificações e em Eletromecânica. Posteriormente, ainda nessa instituição, foram acrescentados os cursos de Turismo, Ensino Médio, Enfermagem, Alimentos e Bebidas. Os cursos superiores começaram a ser implantados em 2008, com a Licenciatura em Matemática, seguidos de curso superior de Engenharia de Alimentos (2013) e Arquitetura e Urbanismo (2016).

⁴ O conceito de *multicampia* será discutido na próxima seção, dedicada à análise da UNEB.

As universidades privadas começaram a ser implantadas na década de 1990, com a chegada da UNYAHNNA (1998) e da Faculdade São Francisco de Barreiras (1999). Seus cursos eram voltados para áreas administrativas, tanto do agronegócio quanto para os demais serviços que se expandiram com a modernização da região (Administração com Habilitação em Comércio Exterior, Administração Geral com Ênfase em Sistemas, Ciências Contábeis, Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, Marketing, Recursos Humanos, Agronegócio). Desse modo, a UNEB continuou, por muito tempo, como a principal formadora de professores/as da região. Assim, nesta seção, buscamos levantar os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos da região Oeste da Bahia, a fim de situar o contexto em estão inseridos a UNEB e os/as alunos/as estagiários/as que são foco desta pesquisa. Possibilitando, com isso, um conhecimento mais aprofundado acerca dos problemas que perpassam este contexto. A partir disso, analisaremos o contexto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, instituição pesquisada neste trabalho.

1.1. A Universidade do Estado da Bahia – UNEB - no cenário baiano e regional

Como esta pesquisa foi realizada com alunos/as da Universidade do Estado da Bahia, achamos importante, nesta seção, apresentar o contexto histórico, político, social e cultural desta universidade, a fim de pontuar a importância desta instituição para o cenário baiano.

A UNEB⁵ é considerada a maior instituição pública de ensino superior do estado da Bahia, fundada no ano de 1983 e mantida pelo Governo do Estado e vinculada à (SEE/BA) Secretaria da Educação do Estado da Bahia. É importante pontuar que esta universidade se encontra em todas as regiões do Estado. De acordo com Boaventura *et al* (2015, p. 662):

Uneb nasce com a cor da Bahia, comprometida com as suas regiões, com a negritude, com os sertões, com a pobreza, com os problemas de educação, de alimentação e de saúde. Era mais uma educação superior voltada para o ensino, para a formação de pessoal docente, enfim, para a construção do conhecimento. A isso o modelo interdisciplinar e *multicampi* muito favoreceu.

O autor ressalta sobre a criação da UNEB, reforçando seus principais objetivos no processo de fundação e, sobretudo, o comprometimento com as regiões e com os problemas de

⁵ Com base no Regimento Geral da UNEB (2012, p. 5), **Art. 1º.** A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), criada pela Lei Delegada n.º 66, de 1º de junho de 1983, reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 909, de 31 de julho de 1995, e reestruturada pela Lei Estadual n.º 7176, de 10 de setembro de 1997, é uma Instituição autárquica de regime especial, de ensino, pesquisa e extensão, organizada sob o modelo *multicampi* e multirregional, estruturada com base no sistema binário e administrada de forma descentralizada, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com sede e foro na Cidade do Salvador e jurisdição em todo o Território baiano.

educação presentes no estado da Bahia. Uma universidade cujo principal foco, em sua gênese, era o ensino, a formação docente, além disso, com a proposta de possibilitar a construção e expansão do conhecimento por todo o estado.

A partir desse compromisso com as regiões baianas é que a UNEB se estrutura sob o modelo *multicampia*⁶ e possui sua sede e foro na capital do estado, Salvador, onde se encontra a administração central da instituição. Para Boaventura:

Aos poucos, a forma *multicampi*, além de apresentar-se como a melhor para atendimento aos objetivos propostos pelo governo, coaduna-se com as circunstâncias estaduais, permitindo a economia de meios. Sem o modelo *multicampi*, tem-se uma duplicação de serviços com várias reitorias ou a não aconselhável faculdade isolada (BOAVENTURA, 2009, p. 55).

O autor defende a estruturação em modelo *multicampia*, reforçando a questão econômica no que se refere aos gastos que o estado pode gerar na criação de várias universidades dentro de um mesmo estado. Portanto, Boaventura ressalta a importância dessa estrutura, principalmente pela contenção de despesas e, ao mesmo tempo, por tornar a educação superior acessível no estado. Ainda sobre esse assunto, Fialho (2005, p. 115) ressalta que

uma universidade – qualquer universidade – tanto promove como se sujeita, interage e reage aos níveis e às condições de desenvolvimento regional e local. Numa universidade *multicampi*, esta situação é potencializada pela diversidade de *campus* em contato com tantas realidades distintas. A instituição universitária *multicampi* não é um fenômeno social isento das condições que produzem fenômenos sociais. [...] Sua fixação geográfica é determinada pelas forças que definem a apropriação diferenciada do território. Sua presença naquele lugar (re)ordena o uso daquele espaço.

A partir dessas discussões, observamos que Fialho traz algumas questões mais profundas no que se refere à estrutura *multicampi*, defendendo, principalmente, a possibilidade de desenvolvimento regional e local proporcionado por esta estrutura. Além disso, ressalta a importância deste formato, uma vez que a distribuição dos *campi* potencializa o conhecimento e, conseqüentemente, as regiões que são atendidas por este modelo. Por último, a autora defende que a presença dessa estrutura universitária também é capaz de ordenar ou reordenar os espaços onde ela é implantada. Assim, Fialho (2005, p. 116) afirma ainda que a universidade *multicampi*

⁶ Conforme o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2017, p. 12): a estrutura *multicampi* adotada pela UNEB possibilita a implantação de novos Cursos e *Campi* Universitários em regiões com baixos indicadores sociais que demandam políticas governamentais pautadas em ações de caráter educativo, fortalecendo a sua estratégica missão de interiorização da educação superior. [...] A sua abrangência geoeconômica atinge uma área caracterizada por diversificada paisagem econômica e cultural, atendendo a uma grande parte da população do Estado.

propicia a desconcentração administrativa e dispersão físico-geográfica, com reflexo nas dimensões acadêmicas, organizacionais e espaciais, sendo vários *campi* localizados em um só município ou em diferentes municípios.

Nesse sentido, essa discussão torna-se pertinente para esta pesquisa uma vez que a UNEB – universidade pesquisada – protagoniza essa estrutura no estado da Bahia. Esta instituição possui 29 Departamentos instalados em 24 *campi*, que estão distribuídos em 23 cidades baianas de médio e grande porte. Essa organização foi pensada com o intuito de levar o ensino superior ao interior do estado, pensando principalmente em parte da população que não tinha possibilidade de se deslocar de seus municípios até à capital.

Em relação à sua estrutura, distribuição e área de ocupação, o mapa e o quadro 01 possibilitarão a visualização dessa organização estrutural.

Figura 1 Mapa de localização dos campi Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Fonte: ASCOM/Núcleo de Design

Quadro 1: Estrutura Departamental da UNEB por área de conhecimento e localização

CAMPUS	LOCALIZAÇÃO	DEPARTAMENTO	ÁREA DE CONHECIMENTO
I	SALVADOR	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
		CIÊNCIAS DA VIDA	CIÊNCIAS DA VIDA
		CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
		EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
II	ALAGOINHAS	EDUCAÇÃO	CIÊNCIAS DA VIDA, LETRAS E EDUCAÇÃO
		CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
III	JUAZEIRO	TECNOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS AMBIENTAIS E SOCIAIS
		CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
IV	JACOBINA	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
V	STO. ANTÔNIO DE JESUS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
VI	CAETITÉ	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
VII	SENHOR DO BONFIM	EDUCAÇÃO	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA, CIÊNCIAS DA VIDA E EDUCAÇÃO
VIII	PAULO AFONSO	EDUCAÇÃO	CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA, CIÊNCIAS DA VIDA E EDUCAÇÃO
IX	BARREIRAS	CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
X	TEIXEIRA DE FREITAS	EDUCAÇÃO	LETRAS, ARTES E EDUCAÇÃO
XI	SERRINHA	EDUCAÇÃO	LETRAS, ARTES E EDUCAÇÃO
XII	GUANAMBI	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
XIII	ITABERABA	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
XIV	CONCEIÇÃO DO COITÉ	EDUCAÇÃO	LETRAS, ARTES E EDUCAÇÃO
XV	VALENÇA	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO
XVI	IRECÊ	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS HUMANAS, EXATAS E AMBIENTAIS

XVII	BOM JESUS DA LAPA	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS HUMANAS, EXATAS E AMBIENTAIS
XVIII	EUNÁPOLIS	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	C. HUMANAS, EXATAS, LETRAS E AMBIENTAIS
XIX	CAMAÇARI	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
XX	BRUMADO	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	C. HUMANAS, EXATAS, LETRAS E ARTES
XXI	IPIAÚ	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS HUMANAS, EXATAS, LETRAS E ARTES
XXII	EUCLIDES DA CUNHA	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	C. HUMANAS, EXATAS, LETRAS E ARTES
XXIII	SEABRA	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	C. HUMANAS, EXATAS, LETRAS E ARTES
XXIV	XIQUE-XIQUE	CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS	C. HUMANAS, EXATAS, LETRAS E ARTES

Fonte: Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Letras, p. 13, 2017.

A partir da leitura da figura 1 e do quadro 1, podemos observar que, na Bahia, a UNEB foi a universidade que se atentou ao processo de interiorização do ensino superior, principalmente no que se refere à oferta do curso de Letras, destacado por nós no quadro 01. De acordo com Boaventura *et al* (2015, p. 654), “As universidades estaduais foram pioneiras na interiorização da educação superior. Nelas se percebe a participação das lideranças locais na criação dos centros urbanos de ensino superior. Essa ampliação de suas atividades para os municípios está diretamente ligada, também, à missão⁷ social que esta instituição realiza.

Diante disso, notamos a iniciativa e preocupação desta universidade em produzir, socializar e difundir conhecimentos nas várias áreas do saber, ampliando esses conhecimentos para todas as regiões do estado. Sobre isso, Boaventura *et al* (2015, p. 655) ressaltam que:

Com a Uneb, a interiorização fica mais evidente com a forma *multicampi* que responde a três requisitos: 1) um sistema estadual de ensino para ser completo, abrange do ensino pré-escolar, passando pelo fundamental, médio, superior até a pós-graduação; 2) uma educação superior estadual se relaciona com o espaço territorial pela identidade cultural, podendo ser organizada por universidades *unicampus* ou *multicampi* e; e 3) uma faculdade ou universidade instalada num centro urbano interiorano é um fator de progresso

⁷ Conforme o estatuto da UNEB (2012, p. 02):

§ 1º A UNEB tem como missão a produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber.

§ 2º Objetiva a Universidade do Estado da Bahia a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social - dos direitos humanos -, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público.

por agregar laboratórios, bibliotecas, equipamentos e instalações mudando e enriquecendo a comunidade urbana.

Com essa proposta de interiorização no formato *multicampi*, a universidade consegue assegurar um sistema de ensino completo, muitas vezes, possibilitando à população até uma pós-graduação. Ademais, consegue relacionar com os espaços que estão inseridas, garantindo a valorização das identidades culturais, sociais do local onde está implantada e, sobretudo, assegurar a esta região o compromisso com a formação cidadã e potencializar o desenvolvimento econômico, tecnológico, social, cultural e artístico do estado. Dessa forma, no decorrer desta pesquisa, já conseguimos perceber a UNEB protagonizando e atingindo esses objetivos com a proposta da interiorização.

Nesse ínterim, salientamos ainda, que, ao longo dos seus trinta e seis anos de existência, a UNEB sempre procurou acompanhar as inovações de cada período para melhor desenvolver suas atividades e atender às necessidades de cada época. Hoje, a universidade vem acompanhando e se adaptando ao surgimento das tecnologias interativas.

Nessa perspectiva, tem-se a Educação a Distância (EAD) que é utilizada pela instituição como uma exigência do MEC (Ministério da Educação) e também como forma de democratizar o acesso ao conhecimento e expansão de oportunidades de aprendizagens, diante disso, essa nova modalidade de ensino tem ganhado visibilidade dentro da instituição devido ao seu rápido e eficiente crescimento. A partir dessas informações acerca da UNEB, podemos perceber que esta universidade, ao longo de sua criação, vem se adaptando e acompanhando as diversas mudanças ocorridas no país, com o objetivo de beneficiar a população baiana e toda região que dela usufrui.

Em suma, apresentamos aqui o contexto da Universidade do Estado da Bahia como forma de ressaltarmos a relevância desta instituição para o cenário baiano. Notamos, a partir das ações aqui descritas, que a UNEB busca cumprir sua missão de produzir, socializar, expandir e aplicar o conhecimento nas diversas áreas do saber, contribuindo para o desenvolvimento do Estado da Bahia, do Nordeste e do País. Diante disso, para melhor situar o contexto em que foi desenvolvida essa pesquisa, especificaremos nossa discussão no Departamento de Ciências Humanas Campus IX, na região oeste da Bahia, que foi o foco da nossa pesquisa.

1.2. A UNEB - Departamento de Ciências Humanas do Campus IX

Por ser uma universidade *multicampi*, a UNEB não se encontra localizada apenas na capital baiana, Salvador, ela está distribuída em Departamentos em todo o interior do estado. Diante disso, nesta seção, apresento o contexto geográfico, histórico, político, social e cultural do Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*, uma vez que o objetivo desta pesquisa é mapear e analisar o cenário de representações identitárias do/a futuro/a profissional do Curso de Letras por meio de análise do gênero relatório e este mapeamento e análise foram realizados com alunos/as apenas deste departamento.

Primeiramente, é válido apontarmos como se dá o funcionamento dos departamentos da universidade, e pontuarmos algumas de suas funções, além de difundir o ensino superior e a pesquisa para o interior da Bahia. Conforme o Estatuto da UNEB (2012, p. 19), em seu artigo 24: “O Departamento é órgão de administração setorial pertencente à estrutura universitária, responsável pelo planejamento, execução, avaliação das atividades didático-científica e administrativa, gozando de autonomia nos limites de sua competência”. Desse modo, observamos que o departamento deverá funcionar planejando e executando as funções que lhes foram atribuídas, coordenando e controlando as suas atividades, como ratifica o Regimento da instituição (2012, p. 41).

Além disso, no que se refere à sua composição, com base no Regimento (2012, p. 41), o departamento é constituído de um Conselho de Departamento e Diretoria. No nível executivo, exercido pela Direção e, no nível deliberativo, exercido pelo Conselho de Departamento. O Estatuto (2012, p.19) ressalta em sua composição as Coordenações: Acadêmica, Administrativa, Orçamentária e Financeira, da Biblioteca Setorial e de Tecnologia da Informação e Comunicação.

Em relação à sua função, o Artigo 65 do Regimento da UNEB (2012, p. 41) enumera algumas das competências do departamento, dentre elas:

[...] deliberação da programação curricular das disciplinas constitutivas de seu campo de atividades, nos cursos de graduação, sequenciais, de pós-graduação e outros, instituídos pela Universidade; Execução de programas de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista as necessidades regionais; Aprovação dos programas e de planos de ensino das disciplinas ou componentes curriculares, atendidas as diretrizes fixadas pelos Colegiados de Curso; Criação de meios para o contínuo aperfeiçoamento do seu pessoal docente e técnico-administrativo; Promoção de condições e de meios, mediante recursos orçamentários da UNEB e de outras fontes públicas, privadas e comunitárias, que possibilitem prestar assistência ao estudante.

A partir dessas informações iniciais, voltamos nossa discussão para o contexto da nossa pesquisa. Desse modo, quanto à caracterização geográfica e histórica, o Departamento de Ciências Humanas (DCH) do *Campus IX* é um dos mais distantes da central da UNEB, está localizado no Território da Bacia do Rio ⁸Grande, na região oeste da Bahia, município de Barreiras, a uma distância de 898 km da capital do Estado. O mapa a seguir situa a localização do DCH – campus IX:

Figura 2: Mapa de Localização dos Campi - Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Fonte: Planejamento estratégico da UNEB.

De início, logo em sua criação, este Departamento foi denominado de Núcleo de Ensino Superior de Barreiras, criado pela Lei Estadual nº 85.718 de 1981, integrado ao Centro de Educação Técnica da Bahia – CETEBA, que também era localizado em Salvador, em consonância com o Parecer CEE/BA nº 1.260/1980. É importante lembrarmos, que a instituição, nessa época, oferecia cursos voltados para as áreas práticas – Técnicas Agrícolas e Artes Industriais. Nesse caso, fica evidente que a implantação desse Núcleo representou um

⁸ O Território da Bacia do Rio Grande é formado pelos municípios de Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luis Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley. Destes, Barreiras, Formosa, Luis Eduardo e São Desidério são considerados impulsores do agronegócio.

marco histórico que colaborou e acompanhou o desenvolvimento deste território, iniciado na década de 70 e acelerada na década de 80.

Nesta perspectiva, Guedes, Martins e Wanderley (2017, p. 10) esclarecem que a concepção de Território se vincula ao sentimento de pertencimento, de empoderamento das relações econômicas, sociais, culturais, políticas, institucionais e ambientais. Nesta vertente, os atores sociais que vivem no território têm papel preponderante na sua organização. Essa divisão foi uma medida proposta pelo governo, que, no cenário baiano, apesar dos obstáculos operacionais, trouxe muitos benefícios, principalmente no que se refere ao desenvolvimento sócio-econômico-social que passa a ser pensado em outra dimensão.

No que tange a esse processo de territorialização, e sua relação com a universidade Martins (2018, p. 6) denomina:

[...] universidade *territorializada* é aquela que vive uma relação de pertencimento com os sujeitos históricos que habitam o território, construindo parcerias, ajudando na elaboração de projetos e programas que visam às ações coletivas. A formalização dessas ações não acontece harmonicamente, pois sua territorialidade é permeada por conflitos, devido à sua constituição e o seu caráter investigativo.

Podemos notar nessa discussão feita pela autora que a universidade territorializada é importante para a história das pessoas, principalmente, no que se refere à noção de pertencimento e empoderamento da população. Entretanto, reconhece que nem sempre a formalização, a operacionalização desse modelo são eficientes, uma vez que são permeadas por muitos conflitos. Essa foi uma discussão pertinente, pois a universidade também se configura nesse modelo de territorialização.

Assim, retornando à discussão sobre o DCH – *campus IX*, a partir dessas décadas, 70 e 80, a cidade de Barreiras e região Oeste passam a crescer e se desenvolver, nesse caso, o Núcleo de Ensino Superior de Barreiras transforma-se no Centro de Ensino Superior de Barreiras – CESB, por meio do Decreto Estadual nº 32.830, de 26 de junho de 1985, integrado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Essa integração, conforme o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2017, p. 143vs), tinha como principal objetivo atuar no setor de educação no ensino de 1º e 2º graus (atual Ensino Fundamental II e Ensino Médio), para isso, foram oferecidos os cursos de Licenciatura Curta em Letras e Estudos Sociais. Desse modo, importante ressaltar que essa ampliação da estrutura administrativa atendeu aos desejos da comunidade local, como também da população circunvizinha.

Sobre a estrutura de Departamento, Guedes, Martins e Wanderley (2017, p. 10) apontam que, em 1987, a universidade adota a estrutura de Departamentos, que lhe fora conferida pela Lei Delegada 66/1983, incorpora os *campi*. Desse modo, foi autorizado, no ano seguinte, em 1988, o funcionamento do primeiro curso implantado – Pedagogia Licenciatura. Essa conquista possibilita continuidade à política de expansão da interiorização do ensino superior na Bahia, discutida na seção anterior.

De acordo com o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2017, p. 144), a partir da vigência da Lei nº 7.176 de 10 de setembro de 1997 que dispõe sobre a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia, a UNEB adota a estrutura departamental como forma de identificar suas unidades universitárias. Sendo assim, o Centro de Ensino Superior de Barreiras passa a ser reconhecido como Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*.

Diante disso, com o intuito de atender às necessidades educacionais da região Oeste da Bahia, foi criado o Curso de Letras – Licenciatura, em 1997. A partir também desse plano de expansão, agora com objetivos econômicos mais claros, no ano seguinte, foi implantado o curso de Engenharia Agrônômica – Bacharelado, em 1998. Anos depois, foram criados e autorizados os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática de acordo Resolução CONSUNI nº 288/2004 que também contribuem para o fortalecimento da educação regional.

Sobre o Departamento, Martins (2018, p. 3) ressalta que “os Departamentos da Universidade, espalhados no território baiano, precisam ecoar os anseios dos atores sociais presentes na diversidade que caracteriza nosso estado”. Nesse caso, hoje, após vinte e três anos de estrutura departamental, o DCH *Campus IX* continua colaborando para o desenvolvimento do ensino e pesquisa da região Oeste da Bahia, por meio da disponibilidade de sete cursos de oferta contínua. Além da disponibilidade de cursos de oferta contínua, o DCH *Campus – IX*, atento às necessidades da região, procura inserir-se nos vários contextos desenvolvendo cursos de graduação e formação de professores/as em exercício, esses cursos são denominados de Programas Especiais. Guedes, Martins e Wanderley (2017, p. 11) ressaltam que o Departamento também ofereceu até 2015, os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática, Artes Visuais, História, Geografia, Ciências Biológicas, Educação Física e Sociologia, pelo Programa da Plataforma Freire (PARFOR)⁹, em parceria com o MEC. Dessa

⁹ O Programa da Plataforma Freire (PARFOR) expandiu ainda mais o acesso da educação superior, pois atendeu pessoas que não conseguiam ter acesso ao Departamento de Ciências Humanas – campus IX. Nesta região, várias cidades foram atendidas com diversos cursos de Licenciatura – Barreiras, Cristópolis, Cotegipe e Wanderley.

Política de Formação o Departamento formou 496 profissionais. Silva (2018) corrobora discutindo sobre o objetivo deste programa

o programa visa dar uma configuração à identidade do profissional que atua no magistério e, por via desta ação, tenta melhorar os índices educacionais dos ensinos fundamental e médio. A partir da formação proposta, espera-se que o docente passe a incorporar conhecimentos técnicos e científicos para aplicá-los no cotidiano escolar. O programa defende que o profissional graduado em sua área de atuação tem melhores condições para realização da atividade educacional (SILVA, 2018, p. 31).

Nesse sentido, verificamos a participação do DCH na formação de professores/as da Educação Básica, implantando cursos de licenciatura através da Plataforma Freire – PARFOR. Além desse, destaca-se também o curso de Engenharia Agrônômica oferecido aos/às moradores/as das áreas de reforma agrária por intermédio do Programa Nacional de Educação em Área de Reforma Agrária – PRONERA.

Esses programas demonstram a relevância do Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX* para o desenvolvimento político, econômico, social e educacional da região Oeste da Bahia. Conforme o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2017, p. 146):

[...] o DCH – *Campus IX* tem se constituído numa alternativa para o enfrentamento dos desafios da formação docente, além de representar uma oportunidade de democratização do ensino e melhoria da qualidade da Educação Básica na Bahia. Também, se apresenta como oportunidade de preparar o cidadão para sua inserção social, através da troca de informações e produção de conhecimentos, considerando as mudanças que se operam na sociedade tecnológica e configurando como um passo importante para o desenvolvimento da região.

A partir desses programas, foi possível possibilitar a formação aos/às inúmeros/as professores/as que exerciam sua profissão sem formação adequada, além de possibilitar aos/às moradores/as das áreas e reforma agrária o curso de Engenharia Agrônômica. Essas ações comprovam o papel social exercido pelo *Campus IX* no oeste baiano.

Assim, por meio da criação dos inúmeros departamentos, percebemos a preocupação desta universidade em levar a educação superior para o interior do estado, buscando cumprir, dessa maneira, com a sua missão de produzir, socializar, expandir e aplicar o conhecimento nas diversas áreas do saber, contribuindo para o desenvolvimento do Estado da Bahia, do Nordeste e do País.

Em suma, apresentamos aqui o contexto do Departamento de Ciências Humanas *Campus IX*, com o intuito de ressaltar a relevância do DCH para a região Oeste da Bahia. A partir dessa breve explanação, notamos o quanto este departamento foi importante no processo de levar o ensino e a pesquisa para o interior do estado, principalmente, o oeste que fica ainda mais distante das capitais brasileiras. É inegável, desse modo, o papel de destaque do departamento para o desenvolvimento econômico, social, cultural e educacional do Oeste baiano.

Diante disso, como o objetivo desta pesquisa é mapear e analisar o cenário de representações identitárias do/a futuro/a profissional do Curso de Letras por meio de análise do gênero relatório a fim de compreender como as identidades profissionais são construídas ou reconstruídas no cenário de formação de Letras Vernáculas, a partir do Componente Curricular Estágio Supervisionado, agora, apresentaremos nossa discussão sobre o contexto do curso de Letras no Departamento de Ciências Humanas *Campus IX*, o curso foco da nossa pesquisa.

1.4 A história do Curso de Letras na Universidade Do Estado da Bahia

Nesta seção, abordaremos sobre o curso de Letras e sua implementação na região Oeste da Bahia, uma vez que essa pesquisa é voltada para a investigação da (re) construção identitária dos/as futuros/as profissionais de Letras. Apresentaremos, também, um breve histórico da criação do curso na cidade de Barreiras e os impactos dessa implantação, desde sua autorização na década de 90 e sua contribuição para sociedade ao longo desses vinte três anos de existência.

Com o intuito de traçar um panorama do universo investigativo da pesquisa pontuaremos, também, nesta parte do capítulo, informações necessárias para entendimento do funcionamento do curso, como as formas de acesso, o processo seletivo, as políticas públicas adotadas pela instituição e desenvolvidas pelo curso; apresentaremos também como se dá a oferta do curso na instituição e, principalmente, sobre o modelo curricular do curso de Letras adotado pela UNEB e como se dá a oferta do Componente Curricular Estágio Supervisionado, uma vez que o foco desta pesquisa é a análise dos relatórios produzidos pelos/as alunas/-estagiários/as.

1.4.1 O curso de Letras na Universidade do Estado da Bahia – UNEB – campus IX

É importante ressaltarmos aqui, que antes da implementação do curso de Letras, em 1997, a região de Barreiras possuía um número bem reduzido de profissionais formados/as na área. Nesse caso, as disciplinas referentes a esses/as profissionais, na educação básica, eram

ministradas por docentes que trabalhavam na área, pedagogos/as, aqueles/as que se identificavam com a área de conhecimento. Conforme, afirma o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 178), “a atuação dos professores na educação básica pertencente à área de Letras, era em sua maioria de docentes que trabalhavam com a área de línguas por se identificarem ou por ter afinidade com essa área de conhecimento.”

Entretanto, hoje, observamos que, ao longo desses vinte e três anos do curso, houve uma mudança sensível na atuação dos/as docentes da Educação Básica, principalmente no que diz respeito à formação destes/as profissionais, uma vez que os/as professores/as que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio com a disciplina Língua Portuguesa, nas redes pública e privada, são licenciados/as ou cursam a graduação em Letras. Nesse sentido, podemos perceber que o curso tem atendido a necessidade de profissionais na área de formação docente para Educação Básica da região.

Embora esteja localizada a grande distância em relação às capitais, a região oeste é marcada por conviver com avanços das novas tecnologias da informação e comunicação. Sendo assim, de acordo com Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 178):

É nesse contexto que se insere o curso de Letras promovido por este Departamento. Um curso voltado para a compreensão de um fazer social que se reflete no uso linguístico. Um curso que possibilita habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexão das relações sociais, históricas, políticas e culturais, entendendo-as não como um elemento isolado, mas como parte de um todo que constitui o universo globalizado, cujas modificações atingem qualquer lugar, qualquer pessoa nele inserido.

Nesse sentido, podemos perceber que o curso de Letras possibilita ao/à profissional, a partir de sua área de atuação, compreender que a região de Barreiras tem vivido esse processo de globalização das culturas por meio da chegada de pessoas de várias regiões do país e de outras nações. Entendendo que esse universo globalizado diz respeito tanto ao desenvolvimento econômico, quanto pelo seu potencial político, cultural e educacional.

Além disso, é válido lembrarmos a relevância deste Curso no que se refere ao acesso à pesquisa e extensão, assim, possibilitando à comunidade cursos, palestras eventos para refletirem sobre a realidade da região. Segundo o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 178v), por ser o único curso de graduação presencial na área de Letras em Barreiras, o curso de Letras – Língua Portuguesa do *Campus IX* tem se tornado referência também, como significativo espaço de promoção de atividades de pesquisa e extensão, proporcionando às comunidades, cursos, palestras e eventos culturais.

Hoje, depois de vinte e três anos de curso, é possível notar que muitos/as alunos/as egressos/as retornam ao Departamento como membros do corpo docente, nesse caso, esses/as profissionais contribuem para a formação dos/as futuros/as profissionais. Esse fato é importante ser lembrado, pois com o retorno desses/as ao *Campus IX*, diminui consideravelmente a rotatividade de professores/as no quadro do curso - fato que marcava o início do curso na região Oeste.

Desse modo, por meio do Curso de Letras do *Campus IX*, a UNEB busca fortalecer os esforços de melhoria do ensino da rede pública nos níveis fundamental e Médio, no que se refere ao trabalho com a área da Linguagem – Língua Portuguesa, Produção Textual e Literaturas – além da ampliação de oportunidades profissionais e culturais em toda a região.

Em relação à autorização do curso, consoante o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 179v-180), o curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas – Licenciatura do Departamento de Ciências Humanas de Barreiras foi implantado em 1997, por meio da Resolução 170/97 do CONSEPE, com objetivo de atender a demanda da época. Entretanto, somente anos mais tarde, em 2006, o curso é reconhecido, após ser submetido à avaliação do Conselho Estadual de Educação, através do Decreto Estadual nº 10.079/2006 publicado no Diário Oficial do Estado de 29 de agosto de 2006. Entretanto, conforme o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 179v-180):

Em função das diretrizes curriculares derivadas do Conselho Nacional de Educação, sobretudo, as referentes aos cursos de formação de professores, a UNEB, a operacionalização do novo currículo, suscitou, de imediato, a necessidade de avaliação e ao mesmo tempo alteração, ante os entraves ou dificuldades evidenciados. Assim, em decorrência dessas dificuldades, o CONSEPE através da Resolução nº 928/2008, aprovou a proposta de alteração para este curso, que foi implantada no ano de 2007.

Assim, em 2012, por meio do Decreto Estadual nº 14.123/2012 foi reconhecido o currículo do Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Licenciatura vigente no período de 2004 a 2012, pelo prazo de cinco anos. A seguir, o quadro explica melhor o ato de autorização do Curso de Letras do Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*:

Quadro 2: Demonstrativo dos Currículos do Curso

Curso / Currículo	Carga horária Total	Ano de início	Ato de autorização	Ato de reconhecimento	Observação
Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas - Licenciatura (Licenciatura) Redimensionamento com ajustes	3.380 horas	2007	Resolução do CONSEPE nº 928/2008	Decreto Estadual nº 14.123/2012	Necessita de Renovação de Reconhecimento

Fonte: Colegiado do Curso de Letras – Campus IX

No que se refere às condições gerais de oferta do curso, o/a candidato/a passa por um processo seletivo para ingresso no curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas – Licenciatura. Esse processo acontece anualmente através do vestibular concurso próprio da UNEB e também por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU, gerenciado pelo MEC.

Nesse sentido, para participar do processo seletivo, é necessário que os/as candidatos/as tenham concluído a formação de ensino médio ou equivalente. De acordo com o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 200), também é facultado o ingresso por transferência (interna e externa) e aos/às portadores/as de diploma de curso superior, de acordo com calendário acadêmico estabelecido para toda a universidade e obedecendo ao que explicita o Regimento Geral da UNEB e as Resoluções CONSEPE no 811/2007 e CONSUNI no 550/2008. Como a Universidade do Estado da Bahia é uma das pioneiras do Brasil em adotar o sistema de cotas, é importante mencionar que, conforme o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 200):

Os candidatos inscritos na condição de optantes pleiteiam o ingresso na UNEB através do Sistema de Cotas para Afrodescendente implantado em 2003, instituído pela Resolução CONSU no 196/02. Esta foi revogada pela Resolução CONSU no 468/07 que posteriormente foi alterada pelas Resoluções CONSU nº 710/09 e nº 711/09.

Ainda no que se refere ao ingresso no curso, até o ano de 2012, esse ofertava 40 vagas pelo vestibular tradicional. A partir de 2013, conforme Resolução CONSUNI Nº 848/2011, 10 destas passaram a ser disponibilizadas pelo SISU. Em 2014 e 2015, a universidade passa a ofertar 20 vagas do curso pelo vestibular e 20 pelo SISU. Em 2016, a quantidade de vagas foi

ampliada para 25 vagas pelo SISU. Para o vestibular de 2017, as vagas ofertadas foram exclusivamente pelo vestibular, com total de 40. Nos dois últimos anos, a universidade voltou a oferecer 20 vagas para vestibular e 20 pelo SISU.

Em relação à carga horária, ao período de cumprimento do curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas – Licenciatura, conforme o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 200), possui carga horária de 3.380 horas, a ser integralizada em um período mínimo de 08 e máximo de 14 semestres. Além disso, o regime acadêmico adotado é o de matrícula semestral por componente curricular, com aulas presenciais nos turnos vespertino ou noturno, observando-se o Regimento Geral da UNEB e calendário acadêmico.

Dando continuidade, na próxima seção, apresentaremos o modelo curricular vigente no curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia, para entendermos melhor como está organizada a oferta de disciplinas, observando, assim, como a organização curricular deste curso reflete na construção identitária dos/as futuros/as profissionais de Letras, foco principal da nossa pesquisa.

1.4.2 O modelo curricular do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia: organização do curso

Nesta subseção, discutimos a organização curricular do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*. De início, é válido apresentarmos o conceito de currículo e sua importância dentro das instituições educacionais. Para Sacristán (2000, p. 16), o Currículo é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos/as que reagem frente a ele, professores/as que o modelam. Nessa perspectiva, este documento deve estar ligado a questões sociais e precisa estabelecer um diálogo entre os agentes que o modelam e reagem frente a ele. Sobre esse assunto, o autor ainda afirma que:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar (SACRISTÁN, 2000, p 17).

Nesse sentido, observamos a importância da organização de um currículo é a partir dele que serão elaborados os objetivos do sistema educativo seja no espaço da escola, no caso da educação básica, seja nas faculdades e universidades no que se refere ao ensino superior. Além disso, este precisa ser embasado levando-se em consideração as questões culturais, políticas e sociais.

A partir dessa discussão, apresentaremos agora a organização curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas – Licenciatura. Como já mencionamos anteriormente, o curso possui uma carga horária de 3.380 horas, essas são organizadas a partir de eixos de conhecimento que possibilitam a articulação entre os estudos teóricos e a prática dos diversos componentes curriculares, com efeito de buscar maior integração entre as áreas de formação do/a acadêmico/a. Corroborando com essa ideia, Sacristán (2013) afirma que

O currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como um conteúdo das matérias ou áreas a ensinar. Caso contrário, não haveria como entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

A partir desse entendimento de que o currículo é muito mais do que o conteúdo a ser ensinado ou das matérias a ser ensinadas, notamos que a estrutura curricular proposta pelo curso de Letras já é estruturada nessa perspectiva apresentada pelo autor. De acordo com o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 240):

Para a operacionalização desse currículo, optou-se por uma metodologia que favorecesse a interação entre todos os eixos por ele constituído, possibilitando o desenvolvimento da interdisciplinaridade, através de temas norteadores previamente definidos. Estes temas, desenvolvidos do 1º ao 8º semestre possibilitam a existência de um fio condutor no direcionamento dos trabalhos, fazendo-os parte de um todo interdisciplinar.

A ideia a partir dessa proposta organizacional é possibilitar que cada componente curricular desenvolva o tema norteador e, a partir deste tema, estabeleça a relação com os outros componentes que também são trabalhados neste respectivo semestre. Assim, é válido ressaltarmos os temas norteadores definidos para cada semestre. Para melhor compreensão desses temas, apresentaremos em formato de um quadro.

Quadro 3: Apresentação dos temas norteadores propostos no currículo do curso de Letras – UNEB, DCH – cam-pus IX.

Semestre	Tema norteador	Objetivo
1º semestre	Linguagem e Significação	este tema propõe uma reflexão sobre a linguagem e os meios linguísticos e literários para construção do significado nos diferentes tipos de textos.
2º semestre	Linguagem e Ideologia	este tema propõe, a articulação entre os componentes curriculares de literatura e de língua, examinando as relações entre signo e ideologia e as manifestações linguísticas que revelam a ideologia dos autores veiculada pelos textos. Além disso, analisa os textos literários, destacando nos discursos o embate de vozes autônomas ou dependentes da visão de mundo do autor, considerando para tanto a crítica estético-sociológica.
3º semestre	Múltiplas Linguagens	este tema propõe ampliar o conhecimento crítico em relação às diversas produções culturais e artísticas, permitindo a distinção do seu uso poético e a articulação desse uso aos mais diversos âmbitos da criação artístico cultural.
4º semestre	Linguagem e Sociedade	este tema contempla as interações entre sujeito, sociedade, poder, valores socioeconômicos, culturais, estético, éticos e políticos, compreendendo a língua e a literatura como práticas sócio-discursivas enquanto agentes de reflexão e transformação de imposições estabelecidas pelas instâncias dos sistemas de dominação.
5º semestre	Linguagem e História	este tema procura detectar a formação histórica do português brasileiro e das línguas românicas, discutindo as relações sociais, políticas e históricas que promoveram a diversificação linguística.
6º semestre	Linguagem e Cultura	este tema é desenvolvido num processo de simbiose, onde linguagem e cultura, aparentemente distintas, pressupõem uma à outra. Numa suposta continuação do tema do semestre anterior, são estudados de modo crítico, os diferentes movimentos culturais literários e a sua identidade com as mudanças históricas. Em relação à língua, são estudados os aspectos linguísticos que promovem as diferenças culturais, bem como a formação cultural do nosso povo.
7º semestre	Linguagem e Ciência	este tema procura discutir o conceito de ciência nos estudos linguísticos e literários, e como essas áreas de estudo se constituem como ciência. São discutidos procedimentos de investigação científica nessas áreas, sua evolução e influência no ensino da língua portuguesa.

8º semestre	Linguagem e Ensino	este tema busca retomar os temas trabalhados no desenvolvimento do curso para elaboração do TCC, o qual deve conter reflexões sobre os conteúdos linguísticos e literários e a sua relação com o ensino da língua portuguesa. Explica-se, desse modo, por que linguagem e ensino, amplamente discutido em todo o curso, é o tema norteador do último semestre.
-------------	--------------------	--

Fonte: Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 62)

Diante da proposta temática, podemos notar que os temas estão diretamente ligados à linguagem e às áreas de conhecimento para formação profissional de Letras: língua, literatura e a prática pedagógica. Além de evidenciar a sua relação com o desenvolvimento social, histórico e científico da sociedade. Nessa perspectiva, Sacristán (2013, p. 24) considera que os currículos constituem direitos dos/as alunos/a, e, como tais, devem se converter em obrigações dos/as professores/as, em vez de apenas ficarem relegados às suas disciplinas. Diante disso, para o autor o currículo deve:

1) Ampliar as possibilidades e as referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referências mais amplos deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê de maneira distinta e em medidas desiguais [...]. 2) Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações. 3) Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida. E, por fim, 4) Capacitá-los para a tomada democrática de decisões. (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

O autor reitera que o currículo vai além de apresentar ao/à aluno/a apenas conteúdos programados e defende que o papel do currículo é também o de ampliar as possibilidades do indivíduo no mundo, valorizando, assim, as questões sociais, culturais e, sobretudo, a tomada democrática de decisões.

No que se refere ao currículo proposto para o curso de Letras, notamos que há uma preocupação em desenvolver uma educação que leva em consideração as questões sociais, culturais e econômicas, fazendo com que o/a futuro/a profissional esteja preparado/a aplicar os conhecimentos adquiridos dentro da universidade no mundo. Dessa maneira, segundo o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 242), os componentes curriculares apresentam flexibilidade que permite sua execução na forma de disciplinas, seminários, oficinas, grupos de estudos, laboratórios e outras metodologias diversificadas. Essa flexibilidade também pode ser percebida na eliminação de pré-requisitos, revelando que não há

uma consideração de um conteúdo superior ao outro, e ainda há a possibilidade de mudar a oferta de determinado componente curricular de um semestre para outro.

Além disso, é válido pontuarmos que esses componentes divididos ao longo dos oito semestres são fixos e outros adicionais. Conforme o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 242):

Os fixos são assim considerados por não sofrerem mudanças de oferecimento no decorrer do curso, podendo o Colegiado decidir, por exemplo, pela troca de um desses componentes de semestre, mas não podendo deixar de oferecê-los. Quanto aos componentes adicionais, são necessários para que o aluno tenha mais opções de aprofundamento na área de seu interesse.

Nesse sentido, essa oferta de disciplina no curso dá possibilidade ao/à aluno/a de escolher a complementação da carga horária da área que deseja aprofundar a sua formação acadêmica: em literatura, línguas. Desse modo, esse tipo de oferta é imprescindível, pois possibilita ao/à aluno/a o poder de selecionar os estudos que possam acrescentar mais informações pela qual se interessa. Esse formato demonstra uma certa liberdade dos/as estudantes na escolha do componente, entretanto, nem sempre essas escolhas podem ser realizadas, devido à oferta limitada por semestre desses componentes ou, muitas vezes, até falta de professor/a.

Quadro 4: Componentes Curriculares Adicionais do Curso de Letras – Licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Componentes de Livre Escolha	Carga horária	Carga horária
Aspectos Sócio-Psicológicos da Educação Especial	45	30
Língua, Cultura e Sociedade	45	30
Língua e Cultura Indígenas	45	30
Estudo do Texto Dramático	45	30
Literatura e Recepção	45	30
Literatura Portuguesa: Poesia	45	X
Estudos Linguísticos Contemporâneos	45	30
Leitura e Semiótica	45	30
Linguagem e Consciência Corporal	45	30

Componentes de Livre Escolha	Carga horária	Carga horária
Literatura Portuguesa: Prosa	30	X
Estudos de Textos Populares	45	30
Literatura e Gênero	45	30
Processos de Produção Textual	45	30
Processos de Leitura	45	30
A Construção do Sentido do Texto	30	X
Tipologia Textual	45	30
Literatura e Identidade Cultural	45	30
Criação Literária	30	X

Fonte: Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 242)

Nesse quadro, apresentamos os componentes adicionais do curso de Letras, a apresentação dele se faz necessária, pois possibilita conhecermos os componentes curriculares oferecidos pelo curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia na íntegra. Além disso, essa informação é importante também, porque possibilitará a compreensão de algumas constatações no capítulo de análise dos dados.

Destarte, apresentamos o contexto do curso de Letras no Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*, com o objetivo de ressaltar o papel fundamental exercido pelo curso de Letras em Barreiras e toda a região oeste da Bahia. Percebemos, a partir dessa apresentação que, após a implantação do curso de Letras na década de 90 no DCH – *campus IX*, foi dada a possibilidade de formação aos/às docentes da área de linguagens, de atuarem tanto nos segmentos do Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio. É indiscutível, dessa forma, a relevância deste curso para o desenvolvimento educacional da região, em decorrência, principalmente, da possibilidade de formação para os/as docentes de toda região circunvizinha.

Em suma, ressaltamos mais uma vez, como objetivo desta pesquisa é mapear e analisar o cenário de representações identitárias do/a futuro/a profissional do Curso de Letras por meio de análise do gênero relatório a fim de compreender como as identidades profissionais são construídas ou reconstruídas no cenário de formação de Letras Vernáculas, a partir do Componente Curricular Estágio Supervisionado, é importante apresentarmos agora, nossa discussão sobre a formação do/a futuro/a profissional de Letras, no contexto do Componente

Curricular Estágio Supervisionado, especialmente o III e IV, do Departamento de Ciências Humanas *Campus IX*, principal foco da nossa pesquisa.

1.4.3 O Componente Curricular Estágio Supervisionado

Como nossa pesquisa objetiva analisar as representações identitárias do/as futuros/as profissionais de Letras a partir da análise de relatórios produzidos ao término do Componente Curricular Estágio Supervisionado, achamos importante, nesta seção, apresentar o contexto do estágio com o fito de pontuar a importância deste componente no processo de formação do/a futuro/a de Letras. Para isso, embasaremos nossa discussão, principalmente, a partir da nova Lei do Estágio de Estudantes, a Lei 11.788/2008 e o Regimento de Estágio da Universidade do Estado da Bahia.

O Estágio Supervisionado é o momento em que estudantes, principalmente das licenciaturas, são aproximados do contato com uma reflexão sobre a prática pedagógica, além de permitir aos acadêmicos uma compreensão maior sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1996), esse processo é dialógico e se constrói pela interação entre educadores e educandos, mediatizada pelo mundo. Isso permite que os/as alunos/as desenvolvam as suas aulas conscientes dos objetivos que desejam alcançar e obtenham o resultado esperado em um processo educativo: a construção dialogada e responsiva do conhecimento.

Bakhtin (2006) defende que a linguagem é dialógica e a rede de significados pressupõe a existência do "eu" e do "outro" em vários contextos sociais da atividade humana. Os sentidos das palavras se constituem pela interação social dos indivíduos de forma ativa e responsiva. Essa percepção demonstra um sujeito social que apresenta diversas vozes, discursos¹⁰ e ideologias na linguagem. Dessa maneira, é a partir dessa vivência que o/a acadêmico/as, futuro/a profissional de Letras, inicia uma reflexão acerca de suas práticas pedagógicas.

Nesse caso, é a partir do estágio que se criam possibilidades de atuação *in loco* para os/as estudantes com o intuito de aproximarem de sua futura realidade profissional, além de ser o momento em que os/as acadêmicos/as podem colocar em prática as teorias aprendidas nas disciplinas da graduação. Nesse caso, a partir da Lei 11.788/2008, apresentaremos o conceito

¹⁰ Irei tratar o conceito de discurso no capítulo teórico, no entanto, adianto que o entendimento de discurso em ADC apresenta duas possibilidades inter-relacionadas, a saber: Como substantivo mais abstrato, significa o momento irredutível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24)

de estágio e traremos também sua classificação, com foco no modelo de estágio que foi objeto desta pesquisa.

Desse modo, de acordo com o texto normativo - o Regulamento do Estágio, no Art 1º, é definido e delimitado o universo de educandos/as que podem se tornar estagiários/as:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular, em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Nesse sentido, podemos notar que o estágio como um ato educativo que visa à preparação dos/as educandos/as, de vários segmentos, para o trabalho produtivo. Desse modo, o estágio faz parte tanto do espaço da academia, quanto do trabalho, a fim de tornar o/a acadêmico/a um/a protagonista de sua área de atuação e, dessa forma, atingir seu objetivo maior de ser um espaço de formação de excelência.

Corroborando com essa discussão, Pimenta e Lima (2008, p. 24), acrescentam que o Estágio Curricular Supervisionado num curso de licenciatura consiste em um processo planejado, que visa à integração entre conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos, a fim de completar a formação acadêmica do aluno. O estágio supervisionado poderá ser realizado em instituições públicas ou privadas de ensino e se constitui de atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao/à estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho.

Nesse sentido, o Estágio é constituído por algumas etapas que são fundamentais na vivência do/a acadêmico/a com a prática em sala de aula. O primeiro momento é a observação. Nessa fase, o/a estagiário/a observa a prática pedagógica de/as professores/as já formados/as que atuam na Educação Básica, seja em instituições públicas, seja em instituições privadas.

Além da observação, também são desenvolvidas as etapas de participação e regência, quando o/a aluno/a-estagiário/a participa das atividades em sala de aula em parceria com o/a professor/a. Nessa etapa, o/a aluno/a-estagiário/a desenvolve algumas atividades e ministra aulas a partir do planejamento feito anteriormente. Nesse caso, o estágio objetiva a inserção dos

futuros profissionais no ambiente de trabalho e também em espaço não-formais, possibilitando ao/à estagiário/a a aplicação de conhecimentos científico-acadêmicos em situações de ensino-aprendizagem. Segundo o Regulamento de Estágio:

Art. 2º - O estágio curricular visa a oferecer ao estudante a oportunidade de:
 I - Vivenciar situações reais de seu campo de trabalho, de modo a ampliar o conhecimento e a formação teórico-prática construídos durante o curso;
 II - Analisar criticamente as condições observadas nos espaços profissionais com base nos conhecimentos adquiridos e propor soluções para os problemas levantados, por meio de projetos de intervenção social;
 III - Desenvolver a capacidade de elaborar, executar e avaliar projetos na área específica de seu estágio.

Desse modo, de acordo com o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 252), o estágio:

Oportuniza, também, a reflexão, investigação e avaliação da prática pedagógica propiciando uma releitura dos valores, crenças, concepções e representações que envolvam a docência. Assim, o plano de trabalho contempla perspectivas teóricas adquiridas em todos os eixos, servindo de sustentação à observação do campo profissional com vistas à descrição e teorização da realidade observada.

Além disso, possibilita ao/à acadêmico/a a aprendizagem com os/a profissionais que já possuem experiência na atividade docente. Como afirma Lima (2004):

O trabalho com o Estágio Supervisionado não pode ser pensado de forma isolada. Ele faz parte de um projeto coletivo dos cursos de formação de professores. A rede de relações se estende ainda para os locais onde os estagiários atuarão, de forma que não seja apenas o professor orientador de estágio o responsável pelo trabalho de unidade entre teoria e prática (LIMA, 2004, p. 61).

Entretanto, ao iniciar o componente Curricular Estágio Supervisionado, os/as estagiários/as muitas vezes se deparam com a dissociação entre teoria e prática. O que é discutido e ensinado na Universidade – as teorias – não condiz com o que de fato acontece dentro das escolas; neste momento, há o primeiro impacto vivenciado pelo/a estagiário/a. Pimenta e Lima (2008) apontam que

O estagiário poderá se deparar com alguns, ou mesmo muitos professores insatisfeitos com suas carreiras, com o trabalho que desenvolvem, com o contexto socioeconômico, com suas próprias vidas e que, por certo, tentarão induzir o estagiário a desistir da carreira que está iniciando. Além disso, apontam alguns problemas observados pelos estagiários: a falta de

organização, de recursos materiais, de integração entre a escola e os estagiários, indisciplina e violência e o distanciamento entre a universidade e a escola (PIMENTA & LIMA, 2008, p.104).

Assim, com essa afirmação, é possível notar que alguns/mas estagiários/as não compreendem o objetivo real do estágio e de sua função na escola. Essa falta de entendimento, ocasionada pelos problemas mencionados por Pimenta e Lima (2008) no excerto acima, acarreta dificuldade de superação dos problemas que surgirão ao longo do estágio supervisionado.

Ao fim de cada estágio, é cobrado dos/as acadêmicos/as de Letras um relatório ou um artigo científico, relatando as experiências vivenciadas no período em que o estágio foi realizado. Segundo o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 256), este relatório deve contemplar o ensino de língua portuguesa e/ou literatura, a ação pedagógica e os conhecimentos sócio-psicológicos e antropológicos da produção do conhecimento. Portanto, é a partir desse relatório que desenvolveremos o capítulo 04 desta dissertação, analisando os discursos dos/as alunos/as estagiários-as do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – *campus IX*.

Feita discussão sobre o Componente Curricular Estágio Supervisionado, discutiremos, na próxima seção, a formação e atuação dos/as profissionais do curso de Letras, no cenário atual, de grandes mudanças no espaço escolar, políticas públicas em várias teorias e perspectivas.

1.5 A formação e atuação dos/as profissionais de letras

Discutir sobre a formação de futuros/as profissionais da educação é extremamente importante no cenário atual brasileiro, em que o sistema educacional - especialmente a universidade pública, principal formadora de novos/as profissionais - sofre constantes ataques por parte das instâncias governamentais. Nesse contexto, podemos notar que os/as professores/as são os principais alvos de ataques, numa tentativa de silenciamento e controle de suas práticas em sala de aula. Diante desse cenário, reservamos esta seção para discutir sobre a atuação do/a profissional de Letras e seu papel na educação.

De início, é importante trazermos à tona a discussão sobre a formação docente na conjuntura atual brasileira, apontando que os cursos de licenciaturas situam-se no limiar de cursos de formação docente e dos/as futuros/as profissionais da educação em um contexto de grandes mudanças de políticas públicas sob várias perspectivas. Tudo isso corresponde às

novas demandas e novos saberes relacionados ao trabalho dos/as professores/as na atualidade. Nessa seara, é importante ressaltar que, como afirma García (1999), quando se fala de formação de professores/as, é necessário assumir determinadas posições, sejam elas epistemológicas, ideológicas, históricas, culturais e sociais. Estas posições situam ligações relativas ao ensino, aos/às próprios/as professores/as e aos/às alunos/as.

Nesse sentido, como forma de apresentar uma discussão sobre a formação de professores/as, apresentaremos o conceito de formação docente proposto por García (1999) que afirma:

A Formação de professores é a área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

A partir dessa afirmação, observamos que Garcia (1999, p. 27) defende o conceito de “formação” como um processo contínuo e que acontece em várias fases. Essas fases apontadas pelo autor são justamente a aquisição de conhecimento na formação inicial – fase que nos interessa em nosso trabalho, uma vez que pesquisamos sobre a construção identitária dos/as futuros/as profissionais de Letras, à atuação. Além disso, o autor resalta a importância de uma formação de professores/as que esteja aliada ao desenvolvimento da escola, aos conteúdos aprendidos na universidade, os teóricos e pedagógicos, que deem suporte entre a relação profícua entre teoria e prática.

Nesse caso, Gómez (1995) salienta que o/a professor/a situa-se em uma trama de novas exigências, que são depositadas nele/a pela configuração do currículo, pela organização da escola, pelas políticas educativas, que delineiam um tipo de formação docente. Em nosso, trabalho nos interessa entender, como os/as futuros/as profissionais da educação, da área de Letras relatam suas experiências diante dessas novas exigências propostas pela escola, pelas políticas educativas, por meio da análise discursiva do gênero relatório, produzido ao final dos estágios.

Ainda sobre a formação de professores/as, Garcia (1999, p. 29) destaca que esta é complexa, além de ser determinada por vários outros contextos e matrizes teóricas e “modismos” que são reconhecidos no campo educacional. A grande complexidade encontrada

na formação de profissionais dos cursos de licenciatura em Letras é o de garantir a formação de professores/as reflexivos/as no que se refere ao seu papel social. Nesse aspecto, Nóvoa (1998, p. 109) propõe que o “conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos”. Nesse caso, os/as profissionais de Letras em exercício e em formação devem reconhecer, criticamente, seu papel enquanto leitores/as e produtores/as de textos em uma sociedade que, muitas vezes, desvalorizam a leitura e a escrita e, conseqüentemente, não se concretizam como práticas do cotidiano. De acordo com o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012):

O profissional formado por este curso deve ser capaz de estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedade, bem como de associar as mudanças e as diversidades linguísticas com as transformações sócio-históricas, políticas e culturais e respectivas produções literárias daí provenientes, estabelecendo o vínculo contínuo entre a pesquisa e a formação do conhecimento, entendendo-o como um processo autônomo e dinâmico. Além disso, esses profissionais devem ser críticos, com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que estão sendo expostos, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária intersecção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica.

Diante dessa afirmação, podemos notar o perfil do/a profissional de Letras pretendido pela universidade que tenha capacidade de estabelecer as relações entre as linguagens, culturas e sociedade, além de acompanhar e associar as mudanças e as diversidades linguísticas. Assim, Benevides (2005) corrobora com esta discussão:

Compreendendo os saberes docentes como essenciais e complexos, relativos, mutáveis, com valores ético-políticos e atravessados pelas questões socioculturais das sociedades, reconhecemos a importância de se formar professores que também assumam essa concepção. Desse modo, a construção dos saberes está diretamente ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico (BENEVIDES, 2005, 88).

Nesse ponto, também, é que se firma a necessidade de estabelecer um elo entre a pesquisa e a formação do conhecimento. Ademais, esperamos que esses/as profissionais sejam críticos/as e tenham possibilidade de refletir sobre os conhecimentos teóricos da área e, dessa forma, podendo relacioná-las à realidade social em que estão inseridos/as.

É válido lembrarmos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) são as principais norteadoras da formação docente brasileira. Essas diretrizes são propostas para os cursos de licenciatura plena, como afirma: “Institui

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002, p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada instituição de ensino. Essas DCN’s, assim como as diretrizes para o curso de Letras (BRASIL, 2001) são extremamente importantes para a formação desses profissionais, como forma de direcionamento para o novo perfil de atuação profissional.

Dessa maneira, convém pontuar que as Diretrizes Curriculares Para o Curso de Letras:

[...] leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. (BRASIL, 2001, p. 29).

Desse modo, propõe que a universidade e os cursos de licenciatura não devam ser apenas produtores e detentoras do conhecimento, mas que estejam atentos e voltados para atender às necessidades educacionais da sociedade. Diante disso, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras propõem estruturas flexíveis para os cursos de Letras:

[...] facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação e; propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (BRASIL, 2001, p. 01).

Diante da afirmação feita, podemos perceber que a flexibilidade é a principal norteadora da proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, levando em consideração principalmente a heterogeneidade do conhecimento dos/as alunos/as. Entretanto, conforme Oliveira (2004, p.03), discutindo a formação inicial de professores de língua materna a partir de entrevistas realizadas com alunos/as do curso de Letras, aponta:

[...] a maioria desses/as alunos/as “reconhece como disciplinas fundamentais à sua formação aquelas relacionadas à área da Linguística e da Língua Portuguesa”. Esses estudantes ainda mencionam que desconhecem os textos

integrals dos PCN, relacionados ao ensino de Língua Portuguesa nos níveis de Ensino Fundamental e Médio [...] o que é mais grave, não conseguem estabelecer relações entre os conteúdos neles apresentados e aqueles de sua formação (OLIVEIRA, 2004, p.3).

A partir dessa crítica apresentada pela autora, podemos notar que os/as estudantes dos cursos de Letras, reconhecem como disciplinas importantes para a formação apenas as que se relacionam à Linguística e valorizam apenas o estudo da língua entendida como sistema estruturado e normativo. Além de, segundo a autora, demonstrarem desconhecimento dos textos que regem o Ensino Fundamental e Médio. Isso pode ser um fato entre os/as acadêmicos/as de Letras devido à estruturação curricular do curso, já discutido nas seções anteriores.

Desse modo, o próprio documento das Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras afirma que “é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como uma construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (BRASIL, 2001, p.29). Sendo assim, Oliveira (2003, p.66-67), numa discussão sobre grades curriculares de Letras defende:

A organização dos currículos em torno de uma concepção de linguagem que forneça aos aprendizes uma teoria do sujeito não-assujeitado ao mesmo tempo em que “permita ver a linguagem como modo de ação sobre o mundo e sobre os outros, constituída nas relações sociais e, nesse processo, representando e significando o mundo”. Dessa forma, a formação de professores pode alcançar outras dimensões no sentido de se produzir um conhecimento que dote os futuros professores e professoras das noções (OLIVEIRA, 2003, p 66-67).

Observamos que a discussão apresentada pela autora, coaduna com o que diz o documento das Diretrizes Curriculares de Letras sobre o/a profissional ou futuro/a profissional de Letras, espera-se que:

O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p. 30).

Diante dessa afirmação, constatamos que o objetivo do curso de Letras é formar profissionais que consigam estabelecer diálogos entre as diversas manifestações culturais, de

forma competente, e, sobretudo, que estejam aptos a lidarem com as linguagens, de maneira crítica; e que, principalmente, sejam capazes de reconhecer seu papel na sociedade.

Desse modo, com a análise da conjuntura construída, no próximo capítulo, apresentaremos o suporte teórico que embasou a nossa discussão no que se refere à construção das identidades dos/as futuros/as profissionais do curso de Letras, a partir do discurso dos/as alunos/as-estagiários/as, revelando, assim, as bases teóricas deste trabalho, a saber, a Teoria da Análise do Discurso Crítica – ADC, a Teoria Social do Letramento, estudos sobre as identidades, ideologias e poder/hegemonia.

1.6 Considerações sobre o capítulo

Neste capítulo, nosso objetivo foi contextualizar o processo de extensão do ensino superior no estado da Bahia, abordando o contexto da região oeste, especialmente, da Universidade do Estado da Bahia. Para isso na primeira seção, apresentamos o contexto sócio-histórico-cultural da região Oeste do estado, nesse sentido, ressaltamos pontos relevantes relacionados às questões econômicas, políticas e, principalmente, educacionais. Com essas discussões, as considerações que chegamos é que, com a expansão e desenvolvimento da região Oeste, sobretudo no que se refere à produção de grãos e da agropecuária, exigiu, conseqüentemente, mais investimentos na educação regional, em especial, na educação superior. Diante disso, a UNEB protagoniza, inicialmente, a possibilidade de acesso a este ensino.

Dito isso, na segunda seção, apresentamos o contexto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, apontando sua contribuição para o cenário estadual e regional. Além disso, discutimos sobre a estrutura *multicampi* que é potencializada pela diversidade de *campus* em contato com tantas realidades distintas, além de atender seu objetivo maior que é a expansão do ensino superior dentro do estado. A partir dessa proposta *multicampi*, falamos sobre a interiorização desta universidade, como um fator que atende ao sistema educacional completo e possibilita um possível progresso, à medida que agrega laboratórios, bibliotecas, equipamentos que acabam enriquecendo a comunidade urbana. Discutimos, também, sobre as ações afirmativas, como as cotas, propostas pela universidade. Com isso, entendemos a proposta da universidade no sistema de *multicampi*, mesmo com todos os desafios financeiros, formação continuada dos professores, tem objetivo de atender uma parte expressiva do estado da Bahia.

Na terceira seção, especificamos nossa discussão sobre o Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*, por compreendermos sua importância na pesquisa, uma vez que foi possível coletar documentos que ajudaram na compreensão e construção da investigação proposta. Nesta seção, analisamos o papel do DCH –*Campus IX* e suas contribuições para região Oeste da Bahia. Com essa discussão, percebemos por meio deste departamento a efetividade da estrutura *multicampi* proposta pela UNEB, uma vez que o DCH –*Campus IX* consegue atender a região, expandindo, assim, o acesso ao ensino superior. Notamos, também, que existem algumas limitações no que se refere à estrutura dos laboratórios, biblioteca e na garantia da formação continuada, especialização dos/as docentes.

Na quarta seção, deslocamos nossa discussão para o curso de Letras que é o nosso principal foco nesta pesquisa. Para discutirmos sobre o curso, dividimos esta seção em subseções em que abordamos a organização curricular do curso de Letras, o Componente Curricular Estágio supervisionado. A partir dessas discussões, observamos algumas lacunas no currículo que refletem na atuação dos/as estudantes nos estágios de regência – foco desta pesquisa.

Na quinta e última seção, abrimos uma discussão sobre a formação e atuação do/as profissionais de Letras. Ao longo dessa discussão, abordamos as novas exigências que são depositadas neste/a profissional pela configuração do currículo. Esta discussão se fez pertinente para entendermos, no capítulo 4, de análise dos dados, como os/as futuros/as profissionais da educação, especificamente da área de Letras, relatam suas experiências diante dessas novas exigências propostas pela escola.

Sendo assim, partindo dessa contextualização, apresentamos, no próximo capítulo, as teorias que balizaram esta dissertação e serviram de instrumento para análise dos dados.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO

APRESENTAÇÃO

Nada por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e toda educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uma e outro: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas, se a educação for difundida por igual atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentemente práticos venha a se conservar permanentemente pobres... (TEIXEIRA,1994).

Este capítulo recebeu o nome de “Educação não é privilégio” por abordar teorias que convergem com as concepções defendidas por Anísio Teixeira. Nesse trecho, o educador Teixeira (1994) discute sobre a importância de uma educação universal e gratuita e que sua difusão por igual pode possibilitar a mudança social, uma vez que, conforme o pensador, “nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentemente práticos venha a se conservar permanentemente pobres”. Diante disso, consideramos que as bases teóricas desta pesquisa, a Análise de Discurso Crítica (doravante, ADC) proposta por Fairclough (2001, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999); assim como a Teoria Social do Letramento (doravante, TSL), sob a ótica de Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Street (2012), Barton (1994), Kleiman (2012); além dos estudos sobre identidades propostos por Hall (2006 e 2009) e Castells (2002); e a abordagem sobre ideologia para Thompson (2002), convergem para ideia de possibilidades de estudos baseados em abordagens críticas com perspectivas de mudança social.

Desse modo, a partir destas teorias, abordamos o percurso teórico que balizaram a construção deste trabalho com o objetivo de respondermos nossas quatro questões de pesquisa que dizem respeito às identidades de alunos/as-estagiários/as da Universidade do Estado da Bahia a saber:

1. Em que medida os/as estudantes de Letras se identificam ou não com os discursos inseridos na prática do CCES?
2. Quais letramentos são valorizados ao longo da atuação do/a aluno/a estagiário/a no CCES?
3. Quais os processos reflexivos presentes no CCES, se é que há, podem estar contribuindo para a constituição das identidades dos/as futuros/as profissionais de Letras?

4. Quais traços ideológicos são representados nas formações identitárias desses/as estudantes presentes ou não nos relatórios do CCES? Essas quatro questões suscitaram o nosso objetivo geral - analisar o cenário de representações identitárias do/a futuro/a profissional do Curso de Letras por meio de análise do gênero relatório. Para tanto, traçamos objetivos operacionais, os quais arrolamos a seguir:

- 1 Identificar marcas discursivas no gênero escolhido, considerando os significados do discurso, para perceber em que medida o CCES contribuiu para a formação identitária do/a futuro/a profissional de Letras;
- 2 Pesquisar os eventos discursivos e as práticas de letramentos enfatizados pelos/as alunos/as-estagiários/as nos relatórios de estágio.
- 3 Analisar os relatórios de estágio III e IV elaborados pelos/as estudantes de Letras, em uma perspectiva linguístico-discursiva;
- 4 Verificar a existência de marcas ideológicas que possam interferir na construção identitária desses/as alunos/as-estagiários/as do curso de Letras.

Dessarte, entendemos que para alcançar estes objetivos nossa escolha teórica tinha que estar alinhada ontologicamente e epistemologicamente

2. TEORIA SOCIAL DO DISCURSO - TSD

Segundo Caetano (2009, p. 98) algumas considerações acerca da Teoria Social Crítica na qual a ADC está situada são definidas por abordagens diversas que identificam-se, “são linhas de reflexão que embora heterogêneas encontram afinidades que as unem mais do que as separam”. A autora explica: “apesar da diversidade, as propostas teóricas e metodológicas em ADC guardam algumas características, o que lhe confere uma coerência.” Chouliaraki & Fairclough (1999: 4) procuram estabelecer uma concepção de análise de discurso crítica dentro dos princípios da teoria social crítica, frente aos problemas relacionados à modernidade tardia.

Nesta seção, temos o objetivo de apresentar os percursos históricos do desenvolvimento da Teoria da Análise de Discurso Crítica (ADC) e suas peculiaridades, com o fito de demonstrarmos como esta base teórica balizou as análises dos dados expostos no Capítulo 4 e como seus aspectos contribuíram para o entendimento da (re) construção das identidades dos/as estagiários/as, futuros/as profissionais do curso de Letras. Diante disso, dividimos esta seção em três subseções. Na primeira, apresentamos o surgimento da ADC e seu dialogismo com outras áreas do conhecimento, nesse caso, demonstramos sua característica transdisciplinar. Na

segunda, aprofundamos um pouco mais sobre a ADC como teoria, aprofundando o conceito de discurso, práticas discursivas e práticas sociais. Na terceira, discutimos sobre os significados do discurso e, por último, subdividimos a seção com o intuito de ampliarmos a discussão sobre os significados acional, representacional e identificacional do discurso.

2.1. A Análise de Discurso Crítica: surgimento e aspectos transdisciplinares

O intuito de escrevermos esta subseção é o de traçarmos um breve panorama histórico sobre a ADC e, assim, deixarmos clara nossa escolha pela base teórica. De início, ressaltamos que a Teoria Social do Discurso surge com o intuito de preencher as lacunas, as brechas deixadas por linguistas anteriores, principalmente no que se refere ao campo do discurso. Esses estudos possuíam em sua gênese a formação de um grupo de estudiosos oriundos da Universidade de Lancaster, um grupo de linguistas europeus. Dentre estes expoentes encontramos Norman Fairclough, que, nos últimos anos, tem se evidenciado nas bases teóricas e metodológicas da Análise do Discurso Crítica, no entanto, vários outros nomes se destacaram. No Brasil, e mais especificamente na Universidade de Brasília (UnB), o nome de Norman Fairclough, fica mais conhecido pelos trabalhos desenvolvidos pela linguista brasileira Izabel Magalhães que desde 1985 vem dedicando seu esforço em divulgar uma teoria/metodologia bastante apropriada para a linguística brasileira.

Inicialmente, explicamos que a ADC é uma teoria transdisciplinar, em relação a isso, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 16) afirmam:

Vemos a ADC trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a ‘ordem do discurso’, a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade).

Para os autores, a ADC se trata de uma transdisciplinaridade com o foco central sobre a relação entre o mundo social e a linguagem. Nesse caso, consideram que há, na ADC, um diálogo com várias teorias, especialmente com as teorias sociais de um lado e as teorias linguísticas do outro. Consideramos, dessa maneira, que a ADC não se restringe apenas à análise linguística-discursiva, como reúne também outras teorias, ela abarca análises de cunho explanativo crítico que estão diretamente ligadas ao pensamento social e político.

Magalhães (2005) considera o surgimento da ADC como “uma continuação da linguística crítica”, teoria que surge no final da década de 70, na Grã-Bretanha, também com

foco nos estudos da linguagem, agora, preocupados com as correlações entre a estrutura linguística e a estrutura social, conforme ressalta Caetano (2009, p. 94-95), os autores desses estudos, pretenderam, ao que tudo indica, demonstrar com as suas análises, que os grupos e as relações sociais influenciam o comportamento linguístico e não-linguístico das pessoas.

Ressaltamos, também, que, embora Magalhães (2005) tenha comparado a LC à ADC, ela acrescenta:

Não obstante, considerar a ADC como uma continuação da LC é uma redução de questões fundamentais que foram explicadas pela ADC, tanto em termos teóricos como metodológicos. A ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico. Enquanto a LC desenvolveu um método para analisar uma pequena amostra de textos, a ADC desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea. A ADC oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão social (MAGALHÃES, 2005, p. 3).

Corroborando a discussão dessa autora, Gouveia (2001) também afirma que o termo Linguística Crítica foi usado pela primeira vez em 1979 por Roger Fowler e Gunther Kress, como título do capítulo final de *Language and control*, livro de autoria dos dois autores e, também, de *Robert Hodge e Tony Trew*. Enfim, Gouveia (2001) apresenta um panorama do surgimento da ADC, conceituando-a como a abordagem que se seguiu à Linguística Crítica. Assim, conforme o autor, a LC surgiu como um novo entendimento no sentido de que as escolhas linguísticas e não linguísticas das pessoas realizadas nas relações sociais, são influenciadas por suas ideologias (2001, p. 335-336). A partir dessa proposta, os estudiosos da LC enfrentaram críticas de outros teóricos que consideravam a ideologia um termo problemático para ser conceituado.

Mas é importante ressaltarmos que a abordagem da Linguística Crítica teve andamento e foi apresentada com duas características centrais – a concepção da linguagem como prática social e como teoria interdisciplinar. Diante dessas características, notamos que a LC possui traços semelhantes à ADC, no entanto, Gouveia (2001) apresenta uma divergência entre elas:

Os analistas/linguistas críticos partilham com os analistas de discurso uma concepção de discurso que engloba a noção de fragmento/parte/instância de uso da linguagem; todavia, ao contrário destes, para quem a noção de discurso remete para a noção de uso linguístico, os analistas críticos veem o discurso como uma prática social, em relação, portanto com outras práticas sociais, e, como tal, socialmente determinada (GOUVEIA, 2001, p. 338).

Nesse sentido, Gouveia ressalta que esses linguistas do final da década de 70 e 80 apontaram que as práticas sociais se relacionavam aos valores e às crenças dos indivíduos, de uma maneira que existiam poderes dominantes que legitimavam e naturalizavam as relações sociais. Dentro desse contexto, Fairclough, ao publicar dois artigos, em 1985, e o livro *Discourse and Social Change*, em 1992, torna-se o pioneiro da ADC.

A partir disso, outros pesquisadores começaram a desenvolver pesquisas na área da ADC. Consoante Magalhães (2005), a ADC torna-se um campo disciplinar reconhecido internacionalmente pelo trabalho sistemático de diversos estudiosos. Assim, a autora (2005) menciona: Fairclough (1985, 1992, 1995a, 1995b, 2000, 2003); Wodak 1996; Chouliarak e Fairclough 1999; van Dijk 1985, 1986, 1998. Além disso, Magalhães (2005) ressalta que, “a contribuição principal de Fairclough foi a criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos linguistas”. Isso também justifica a nossa escolha pelos estudos propostos por Fairclough.

No que se refere ao adjetivo crítica, podemos dizer que ele se refere ao tipo de abordagem dado à pesquisa na ADC. Chouliaraki e Fairclough (1999) ressaltam que a ADC está situada na ciência social e na pesquisa crítica sobre a mudança social na sociedade moderna posterior¹¹. Esses pesquisadores acrescentam que a ADC deveria ser considerada como uma contribuição ao campo da pesquisa crítica sobre a modernidade posterior. Além disso, afirmam que há uma necessidade urgente de teorização e de análise críticas da modernidade posterior que possam não apenas iluminar o novo mundo que está emergindo, mas também indicar as direções alternativas não realizadas existentes (1999, p. 4).

Mais tarde, Fairclough (2003, p. 209) salienta que, nesse tipo de abordagem, o/a pesquisador/a tem como principal objetivo “produzir conhecimento que possa levar a uma mudança emancipatória. Enfatizamos, também, que o uso do adjetivo crítica serve para diferenciar a ADC da Análise do Discurso Francesa (AD). Assim, o que diferencia as duas vertentes, segundo Fairclough ([1992], 2016), é que a ADC considera que a linguagem tem um papel fundamental nas transformações sociais, por ser uma teoria dialética, a qual entende que o discurso tanto é moldado pela estrutura social como o molda.

¹¹ O termo “modernidade posterior” é usado por Giddens (1991), como referência às transformações econômicas e socioculturais das três últimas décadas do século XX, em que os avanços na tecnologia da informação e na mídia apartaram os signos de sua localização específica, permitindo sua livre circulação nos limites temporais e espaciais (MAGALHÃES, 2005).

Desse modo, essa abordagem de análise discursiva, nomeada por Norman Fairclough, ao longo dos anos 80, de Análise do Discurso Crítica – ADC que objetiva investigar as mudanças sociais, funciona como alicerce teórico para este trabalho. Nessa linha, Chouliaraki e Fairclough (1999) reforçam que a ADC não tem o objetivo de definir um método pronto e fechado, uma vez que se trata de uma proposta interdisciplinar e transdisciplinar. Nesse caso, os estudos da ADC são baseados nos preceitos das ciências sociais, revelam o que está além da superfície textual e mostram como o discurso acontece em relação ao contexto em que foi elaborado.

Assim, a adoção da ADC, abordada por Fairclough, se justifica para esta pesquisa, pois neste estudo pretendemos pesquisar o discursivo – o cenário das representações identitárias do/a futuro/a profissional do Curso de Letras, a partir dos relatórios de estágio – e compreender também o não discursivo – como as identidades profissionais são construídas ou reconstruídas no cenário de formação de Letras Vernáculas, a partir dos CCES - nas práticas sociais relacionadas ao estágio de estudantes da Universidade do Estado da Bahia.

2.1.1 Discurso, Prática Discursiva, Prática social

Nesta subseção, nosso intuito é destacar alguns conceitos-chaves que são importantes para a esta pesquisa: o conceito de prática e o de discurso, com o fito de demonstrarmos como esses conceitos se relacionam com a (re)construção das identidades dos/as futuros/as profissionais de Letras. De início, Fairclough ([1992] 2016, p. 103), apresenta prática como “os exemplos reais das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas” e discute prática social relacionando-a a ideologia e discurso localizados em estruturas e eventos.

As práticas sociais são parte de uma realidade social que Chouliaraki e Fairclough (1999) compreendem como sendo composta por uma divisão em três partes, evidentemente conectadas: as estruturas sociais, as práticas sociais e os eventos sociais. Complementando essa ideia, os estudiosos (1999, p.21) definem ‘práticas sociais’ como “maneiras habituais, ligadas a tempos e lugares particulares, nas quais pessoas aplicam recursos (material simbólico) para atuarem juntas no mundo”.

Fairclough (2003, p. 18) considera que há dois poderes que permitem que textos sejam moldados socialmente: a estrutura e a prática social, de um lado, e os agentes sociais (pessoas envolvidas nos eventos sociais), de outro. Nesse caso, o autor acrescenta que práticas sociais são mediações entre as estruturas sociais e os eventos sociais e, assim explica que as estruturas

sociais são entidades abstratas que caracterizam um grupo, uma organização, uma instituição e eventos sociais são acontecimentos particulares, situados social e historicamente e que envolvem os agentes sociais que os realizam por meio de textos (FAIRCLOUGH, 2003, p.20).

Nesse caso, o autor considera a relação entre as estruturas e os eventos sociais como muito complexos, a partir disso, Fairclough (2003, p. 20), ressalta a relevância das práticas sociais como estruturas intermediárias, afirmando que “podem ser tidas como meios de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a retenção dessas seleções no decurso do tempo, em áreas particulares da vida social”. A partir dessa afirmação, o pesquisador enfatiza que as línguas como estruturas sociais, os textos são considerados eventos sociais e a mediação entre eles é feita pelas práticas sociais e essas são realizadas por ordens do discurso que são discursos, os gêneros e os estilos (essa discussão será desenvolvida, logo em seguida, na subseção 2.1.4).

Voltando ao discurso, após ampliar, transformar uma das bases teóricas que inspirou a TSD, a ADC considera, em suas análises, o discurso enquanto construção diretamente relacionada às estruturas sociais e que refletem um ator ideológico constituído em sua identidade individual e social pelos discursos. Assim, Fairclough ([1992] 2016), ao usar o termo discurso, propõe:

[...] considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica o discurso ser o modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação[...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social (FAIRCLOUGH, [1992] 2016, p. 94-95).

Nesse caso, a linguagem é vista como parte irredutível da vida social e, dessa maneira, o discurso está associado à linguagem, pois esse está diretamente ligado à prática social. Além disso, é uma forma particular de representar as relações e as experiências do indivíduo em sociedade.

Essa afirmação, permite-nos entender que o discurso é socialmente constituído, ao mesmo tempo que a sociedade também o constitui. Como o discurso é socialmente afetado, ele levanta questões relacionadas ao poder:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica

constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH [1992] 2006, p. 98).

O autor acrescenta que a prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica -, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso (FAIRCLOUGH [1992] 2006, p. 98). Desse modo, é importante lembrarmos aqui, que, segundo Fairclough (2003), na ADC, discurso não é sinônimo de texto e pode ser representado de três formas nas práticas sociais: I) como gênero – como forma de agir e interagir por meio da linguagem; II) como discurso – como forma de representar o mundo e; III) como estilo – como forma de identificar, modo particular de ser. Desse modo, reconhecemos o discurso como um elemento das práticas sociais.

A partir disso, para Fairclough (2003), o termo discurso possui dois significados em ADC. Como substantivo mais abstrato, significa o momento irredutível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo. No primeiro caso, a linguagem é uma forma de ação realizada por meio do discurso, socialmente situado e partilhado. Ela é, sobretudo, compreendida pelo caráter de interação entre o locutor e o interlocutor. Em tal perspectiva, podemos inferir que a língua não é fruto de construção individual, descontextualizada, mas uma realização conjunta, uma prática social, partilhada entre os sujeitos e o mundo.

Para Fairclough ([1992] 2016, p.95), o discurso é “uma prática, não apenas de representações de mundo, mas de significados do mundo, constituindo o mundo em significados”. Assim, Fairclough ([1992] 2016) afirma que a prática discursiva (na forma de textos) é uma parte da prática social, uma vez que a prática social é materializada nos textos e em todas as manifestações simbólicas.

2.1.2 Análise Discursiva Textualmente Orientada

Segundo Caetano (2017), textos não são apenas efeitos de estruturas linguísticas e de ordens de discurso, são também efeitos de outras estruturas sociais, e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de maneira que se torna difícil separar os fatores que modelam textos. Portanto, para a autora qualquer análise de textos se mostra relevante em situações nas quais as ciências sociais têm de se conectar com perguntas teóricas sobre discurso por exemplo, os efeitos de discurso socialmente “construtivos” como nos ensina Fairclough, 2003. Por outro

lado, nenhum real entendimento dos efeitos sociais de discurso é possível, se não olharmos de perto como são esses efeitos quando as pessoas falam ou escrevem (FAIRCLOUGH, 2003).

Caetano (2020) assevera que, a análise de texto é uma parte essencial da análise de discurso, mas a análise de discurso não é só a análise linguística de textos. De acordo com Fairclough, em ADC, a análise de texto não é vista como análise linguística, mas como “análise interdiscursiva”, quer dizer, devemos analisar os textos como discursos, gêneros e estilos pois estes se articulam.

O ponto de referência principal da análise de texto da ADC é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), uma teoria linguística e um conjunto de métodos analíticos associados a Michael Halliday (1978, 1994) e a Halliday & Matthiessen (2004), que tem a preocupação com a relação entre a língua e outros elementos e aspectos da vida social, e seu ponto de vista a respeito da análise linguística de textos sempre é orientada ao caráter social dos textos (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e HASAN, 1989; MARTIN 2001; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; MARTIN & WHITE, 2005). Essa postura faz da LSF um valioso recurso para a ADC, e, de acordo com o próprio Fairclough (2003), de fato, grandes contribuições para análise de discurso crítica se desenvolveram a partir da LSF (FOWLER et al. 1979; HODGE e KRESS, 1993; KRESS, 1985; KRESS). É a partir dessa perspectiva que a teoria e o método da LSF serão aplicados nesta pesquisa para a microanálise dos dados, o que justifica a inclusão de um capítulo dedicado à explicitação dos seus aspectos sociais.

Segundo a LSF de Halliday (1994), a linguagem desempenha três macrofunções: a ideacional, na qual representamos aspectos no mundo; a interpessoal, a partir dessa macrofunção estabelecemos relações e papéis sociais e; a textual, macrofunção pela qual organizamos e construímos textos. Embasando-se na LSF, Fairclough ([1992] 2016), propõe trabalhar na teoria social do discurso, com quatro macrofunções da linguagem: ideacional, identitária e relacional (a partir da interpessoal) e a textual. Ao revisar essas quatro funções, Fairclough (2003) sugere que a análise de discurso seja realizada por meio de três formas de significados da linguagem: acional, representacional e identificacional. A partir disso, o autor reconhece os elementos linguísticos das redes de práticas sociais – as ordens do discurso – o gênero, o discurso e o estilo em suas análises. Consoante Fairclough (2003, p. 37)

O nível do discurso é aquele no qual as relações entre gêneros, discursos e estilos são analisadas – eu as chamo de relações 'interdiscursivas'. O nível do discurso é intermediário, um nível que medeia entre o texto *per se* e seu contexto social (eventos, práticas e estruturas sociais). Discursos, gêneros e estilos são elementos de textos e são também elementos sociais. Nos textos eles são organizados em relações interdiscursivas, relações nas quais

diferentes gêneros, discursos e estilos podem ser 'misturados', articulados e tecidos de maneira particular. Como elementos sociais, são articulados de maneira particular em ordens de discurso – os aspectos linguísticos de práticas sociais nos quais a variação linguística é socialmente controlada. Esses itens fazem a ligação entre o texto e outros elementos do social, entre as relações internas do texto e suas relações externas.

Ainda sobre os três significados – acional, representacional e identificacional – precisamos apontar que eles atuam simultaneamente em todo enunciado, numa perspectiva de análise multifuncional da linguagem, são interconectados com eventos e as práticas sociais. Desse modo, entendemos ser necessário estudar esses significados, pois a partir das suas análises, compreenderemos como são (re)construídas as identidades dos/as futuros/as profissionais em Letras.

Diante dessa discussão, observamos que em uma pesquisa em ADC não se deve considerar nas análises apenas o sistema semiótico (Fonologia, Fonética, Semântica, Gramática), mas também o sistema da ordem social de ordens do discurso. Fairclough (2003) preconiza a análise interdiscursiva do texto em intercâmbio com a *ação/representação/identificação*, as quais representariam o que ele chama de *‘Três principais aspectos do sentido do texto’*.

Diante das discussões acerca do papel do discurso, Fairclough (2003) apresenta três efeitos constitutivos do discurso que correspondem a três significados da linguagem – acional, representacional e identificacional, que detalharemos nas próximas subseções. Nesse sentido, na concepção de Fairclough, o discurso é tanto constituído pelo social quanto constitutivo de identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Passemos, a seguir, a uma breve discussão sobre os significados do discurso apresentados por Fairclough (2003)

2.1.2.1 Significado acional e gêneros

O significado acional está ligado à concepção de gênero, definido por Fairclough (2003, p. 47) “como aspectos discursivos de maneiras de agir e de interagir no curso de eventos sociais”. Para a ADC, gêneros não são tipos textuais fixos, mas, sim, um dos momentos da ordem do discurso, daí serem definidos como gêneros discursivos, e não gêneros textuais. Nessa perspectiva, corroboram para o conceito de gênero ligado à ideia de ação e interação linguística a uma forma de transformação, assim, a partir dessa concepção reconhecemos que o homem age em diferentes eventos discursivos através de variados tipos de textos escritos, orais e multimodais.

Para Fairclough (2003, p. 65), os gêneros são modos de agir e interagir ao longo dos eventos sociais, articulando discursos e estilos de modo estável. Nesse caso, podemos notar que os gêneros discursivos estão ligados a diferentes modos de ação, interação social que são estabelecidos discursivamente. É importante lembrar, também que Chouliaraki e Fairclough (1999), já haviam afirmado que os gêneros são tipos de linguagem utilizados em práticas particulares.

Colaborando com esta linha de raciocínio, Marcuschi (2008, p. 149) ressalta que “os gêneros são uma ‘forma de ação social’. Eles são um ‘artefato cultural’ importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”. Para o autor, os gêneros textuais são a principais formas de nos manifestarmos socialmente, principalmente, porque para o autor não há outra forma de nos comunicar que não seja por meio dos gêneros, é uma forma de inserção no mundo. Complementando essa afirmativa, Bakhtin ([1953] 1979, p. 302) aponta a necessidade dos gêneros para a atividade discursiva, afirmando que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Além disso, como reforça Marcuschi (2005, p. 08) “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Nessa perspectiva, o autor além de pontuar os gêneros textuais como forma de inserção e interação no mundo, ele também ressalta que esses também são formas de controle social no dia a dia.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 144), reconhecem nos gêneros discursivos “um mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos”. Nessa perspectiva, em que os autores enxergam nos gêneros uma forma de controle, Fairclough (2003) contibui, afirmando que os gêneros discursivos pressupõem relações com outras pessoas, assim como ação sobre outras pessoas, o que, em circunstâncias específicas, pode estar relacionado à distribuição assimétrica de poder. Desse modo, os gêneros podem ser entendidos como elementos de organização e controle, principalmente, quando estão ligados a práticas sociais, as quais podem estar relacionadas a outros momentos semióticos. Assim, o autor reforça a relação entre poder e gêneros – ressaltando que certos gêneros possibilitam e controlam não apenas os discursos, mas a práticas sociais como um todo.

Fairclough (2003) também ressalta sobre as cadeias de gêneros, sinalizando como essas corroboram para as ações no tempo e espaço desencaixadas. Para o autor

'Cadeias de gêneros' contribuem para a possibilidade de ações que transcendem diferenças no espaço e no tempo, unindo eventos sociais a práticas sociais diferentes, países diferentes, tempos diferentes, facilitando a capacidade reforçada para 'ação a distância' que tem sido considerada um traço definidor da 'globalização' contemporânea, e, dessa maneira, tem facilitado o exercício do poder (FAIRCLOUGH, 2003, p. 31).

Nesse sentido, observamos que os diferentes gêneros ligados transcendem as diferenças de espaço e tempo, o que facilita não apenas a ação de discursos particulares a distância, mas também o exercício de poder. Diante dessa discussão, o autor reforça a relação entre poder e gênero.

Ressaltamos que, para a ADC, um texto ou interação particular não ocorre 'em um gênero particular', mas frequentemente envolve uma combinação de diferentes gêneros. Assim, Fairclough (2003) afirma que, além da ideia de hierarquização dos gêneros, característica dessa combinação híbrida, a ADC sustenta, também, distintos níveis de abstração. O autor (2003, p.68) sinaliza que uma das dificuldades com o conceito de gêneros e que os gêneros podem ser definidos em diferentes níveis de abstração.

Quadro 5: Níveis de abstração no conceito de gênero discursivo

MAIS ABSTRATO	
Pré-gêneros	Por exemplo, narração
Gêneros desencaixados	Por exemplo, entrevista
Gêneros situados	Por exemplo, entrevista jornalística
MENOS ABSTRATO	

Fonte: Vieira e Resende (2006, p. 64).

Fairclough (2003, p. 68) disserta sobre os pré-gêneros, termo usado por Swales (1994), explicando que esses, conforme podemos observar no quadro 02, possui um nível maior de abstração e transcendem práticas sociais comunicativas. O autor (2003, p. 68) exemplifica como pré-gêneros a narração, a argumentação, a descrição, exposição, injunção e diálogo. Esses potenciais abstratos dos pré-gêneros podem ser utilizados na composição dos diversos gêneros situados, esses por sua vez são mais concretos e específicos em uma prática social particular.

Nesse caso, a partir do quadro 2.1, podemos observar que os gêneros desencaixados são menos abstratos que os pré-gêneros uma vez que os gêneros desencaixados correspondem a potenciais para as realizações linguísticas concretas que transcendem redes particulares de práticas. Dessa maneira, é importante ressaltar que os gêneros desencaixados, como postula

Fairclough (2003), quando se tornam mais específicos de uma rede de comunicação particular, dão origem aos gêneros situados.

Os gêneros situados correspondem aos gêneros textuais apresentados por Marcuschi (2008, p. 155) que define gêneros textuais como textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais [...] são formas textuais escritas ou estáveis, histórica e socialmente situadas. Essa definição de Marcuschi (2008) coaduna com a categoria de gênero situado defendida por Fairclough (2003).

Outro ponto sobre apresentado por Fairclough (2003, p. 69) é sobre os gêneros mistos ou híbridos e gêneros emergenciais, nesse caso, aqueles que emergem de forma criativa nos textos, em situações concretas e específicas direcionada a uma atividade social. Sobre esses gêneros híbridos, Marcuschi (2008, p. 165) concorda com esse pensamento afirmando que “usa a expressão ‘intertextualidade tipológica’ para designar esse aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro. [...] também usa **intergericidade** como expressão que melhor traduz o fenômeno” (grifo do autor).

Assim, é importante ressaltar que essa discussão sobre gêneros se faz necessária para esta pesquisa, uma vez que nosso objetivo é analisar o discurso dos estagiários a partir do gênero relatório. Revisitando a teoria discutida, a análise perpassa pelos pré-gêneros que são as narrativas, exposições realizadas pelos estagiários sobre as experiências. Além dos gêneros desencaixados, como relatos, notas explicativas dos alunos e todos esses dão origem ao gênero situado que, no caso dessa pesquisa, configura-se como relatório de estágio supervisionado em licenciatura em letras português. Desse modo, podemos considerar, conforme afirma Fairclough (2003, p. 75), que gêneros são especificamente aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais: nós devemos dizer que a (inter)ação não é somente discursiva, mas está principalmente, frequente no discurso.

A partir dessa ideia de que a inter(ação) está, também, frequente no discurso, ou seja, as pessoas, a partir do modo como elas agem, também representam mundo, iniciarei a próxima seção, na qual abordarei o significado representacional e discursos.

2.1.2.2 Significado representacional e discurso

É importante ressaltar que o significado representacional proposto por Fairclough (2003), está diretamente ligado à função ideacional de Halliday (1994), já exposto no quadro 01 anteriormente – “recurso gramatical para representar ações e atividades dos participantes e

circunstâncias nos processos”, sendo assim, o discurso está relacionado ao modo de representação do mundo dos atores sociais.

O significado representacional refere-se a discurso como representação de alguma parte do mundo (físico, social, psicológico). Fairclough (2003, p. 124) defende o discurso como uma forma particular de representar aspectos do mundo material (seus processos, objetos, relações etc), do mundo mental dos pensamentos, sentimentos, representações e do mundo social. Desse modo, podemos notar que os diversos discursos são diferentes modos do mundo e, diante disso, estão ligados a campos sociais específicos e a projetos particulares. Nesse caso, o autor (p. 124) ressalta que os diferentes discursos, não só remetem a aspectos concretos do mundo, como também projetam “realidades” a partir de diferentes interpretações e interesses.

É válido lembrarmos que para a Análise de Discurso Crítica – ADC os discursos vão além da representação do mundo, possibilitando a mudança social. Conforme Fairclough (2003, p 124):

[...] discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou melhor, como ele é visto) eles são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares.

A partir dessa afirmação, podemos notar que os discursos estão associados à maneira como as pessoas se relacionam com o mundo, que está diretamente ligada às posições que essas ocupam neste mundo, além de suas relações com outras pessoas. Fairclough (2003, p. 124) postula que as relações entre discursos diferentes são um elemento das relações entre pessoas diferentes – eles podem complementar-se, competir entre si, um pode dominar o(s) outro(s) e assim por diante.

Em síntese, Fairclough (2003, p. 124) disserta sobre discurso, defendendo a ideia de que os discursos: representam o mundo como ele é visto; representam os mundos possíveis, diferentes do mundo real; estão inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares e; fazem parte dos recursos com que as pessoas posicionam-se umas com as outras, na tentativa de mudar os rumos pelos quais elas se relacionam.

No que se refere à discussão sobre texto e discurso, Fairclough (2003, p. 127) afirma que “diferentes textos inseridos na mesma rede de eventos ou dispostos em reação à mesma rede de práticas sociais, e que representam amplamente os mesmos aspectos do mundo, diferem nos discursos em que se apoiam”. Nessa perspectiva, podemos notar que os textos misturam diferentes discursos, assim, é importante acrescentar que os discursos localizados nos textos também possuem outros discursos imbricados, o que os configura como discursos mistos ou

híbridos. Corroborando com a ideia, Fairclough (2003, p. 128) ressalta que “os textos também promovem relações dialógicas ou polêmicas entre seus ‘próprios’ discursos e os discursos de outros”.

De acordo com Fairclough (2003, p.133), podemos analisar textos sob a perspectiva representacional, apontando quais elementos dos eventos estão incluídos na representação desses eventos, quais deles são excluídos e quais elementos incluídos são dados maior importância. Nesse aspecto, a relação entre os diferentes discursos são um elemento das relações entre as pessoas diferentes, a partir disso, podem competir entre si, complementar um ao outro e /ou pode dominar o outro, demonstrando que o discurso é um recurso que as pessoas possuem para posicionarem no mundo de diferentes maneiras.

Em suma, levando em consideração a discussão acerca de representação e discursos em que os discursos são vistos como formas de representar de alguma parte do mundo (físico, social, psicológico), ressaltamos a importância do estudo da materialização de discursos em textos, principalmente, no que se refere a esta pesquisa, em que analisaremos as representações discursivas dos/as alunos/as-estagiários/as, observando a construção identitária desses/as. Portanto, considerando a relação dialética entre ação e gêneros – discutido anteriormente, e com identificação e estilos, passaremos para a próxima subseção, em que discutiremos sobre o significado identificacional.

2.1.2.3 Significado identificacional e estilos

Assim, a linguagem como discurso, além de ser um modo de representar a sociedade e de interagir nela, também é um modo de constituir estilos particulares, o modo de se identificar ou identificar os outros. Em relação aos significados identificacionais, Fairclough (2003, p.159) demonstra uma preocupação com os textos no processo de constituição das identidades sociais/pessoais dos falantes nos eventos sociais dos quais fazem parte. Além disso, o autor pontua que estilo é o aspecto discursivo dos modos de ser, identidades. Ainda ressalta que todos esses aspectos envolvem uma interface entre o corpo e língua. Para Fairclough (2003), o estilo traz em seu bojo a representação das identidades, seja ela social ou pessoal. Assim, refere-se à identidades como um efeito do discurso, construída no discurso. Nessa perspectiva, o discurso contribui para a formação de identidades sociais ou pessoais particulares.

É por meio das identidades dialogicamente construídas que os sujeitos se identificam e são identificados pelos outros. Conforme Fairclough (2003) acredita, as diferentes maneiras de como as pessoas se manifestam discursivamente é um importante indício de como elas se

identificam. Para ele, existe uma ligação entre identidade pessoal e identidade social como já discutimos e tenta mostrar como essa relação pode ser pesquisada pela análise textual.

De acordo com Hall (2011, p. 13), “o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de uma ‘eu’ coerente”. Nesse caso, é possível observar que a divisão das identidades é construída pelos discursos nos eventos discursivos. Assim, retomando ao pensamento de Fairclough (2003), ao analisar um discurso, é preciso concebê-lo como parte da prática social, como um modo de agir e constituir o mundo, como maneira de representar o mundo e ainda como um modo de identificação dos sujeitos que interagem na sociedade.

A partir da interação na sociedade, Chouliaraki e Fairclough (1999) analisam que a construção das identidades resulta de uma relação dialética entre o social e o individual, o proposto e o construído, cuja construção acontece em contextos de tensão e poder. Os atores são representados por suas funções nas práticas sociais, como as que são objeto de estudo deste trabalho. Dando continuidade com as descrições teóricas, apresetamos, na seção a seguir, os pressupostos básicos da LSF que foram importantes para a análise dos textos que compõem o nosso *corpus* no capítulo 04.

2.2.Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

Nesta seção, apresentamos alguns aspectos dos estudos da teoria Linguística Sistêmico-Funcional que foram importantes para a análise dos dados no capítulo 04. Assim, utilizaremos dessa base teórica as dimensões que nos ajudam a compreender a relação entre texto, prática social, prática discursiva e a produção de significados nos relatórios de estágio que compõem nosso *corpus* de análise.

A Linguística Sistêmico-Funcional foi proposta, inicialmente, com base nas teorizações de Halliday (1978, 1985, 1994), sempre atento a maneira como usamos a linguagem para construir a realidade e viabilizar as relações sociais. Além desse autor, Eggins (1994), Eggins e Martin (1998), Halliday e Matthiessen (2004), Martin e Rose (2003) e Thompson (2004) também trouxeram contribuições para LSF. Essa teoria proposta por Halliday é entendida como um recurso estratégico para a produção de significados, como representação simbólica de experiências em uma dada cultura e como semiótica social, ou seja, envolvida na construção da experiência social.

Destacamos que, aqui no Brasil, a LSF começa a ser difundida no final da década de oitenta e, para Gouveia (2009), tem sido reconhecida como um quadro teórico produtivo na

descrição e interpretação da linguagem em função do seu duplo estatuto – como teoria de descrição gramatical e modelo de análise textual. Podemos observar, ainda, que a LSF tem sido aplicada em diversas áreas como o ensino de língua estrangeira; no ensino de língua materna, na educação a distância; nos estudos semióticos visuais e na análise de discurso.

Essa relação com a Análise de Discurso Crítica, conforme já explicitamos na seção 2.1, pode ser observada na própria definição de texto apresentada por Halliday (2004) e Fairclough (1992, 2003), os autores definem textos como multifuncionais e estabelecem três funções ou três elementos da ordem de discursos. Assim, constatamos que, a partir da teoria de Halliday (2004), Fairclough (2003) propõe uma articulação entre as funções ideacional, interpessoal e textual e os conceitos de gênero, discurso e estilo. Na obra de 2003, o autor apresenta três tipos de significados: o significado acional (o texto como modo de ação e interação em eventos sociais), o significado representacional (o texto como representação de aspectos do mundo físico, mental e social) e o significado identificacional (o texto como construção e negociação de identidades no discurso, conforme apresentados anteriormente. Diante disso, ressaltamos a importância de relacionarmos essas duas teorias.

Corroborando a nossa discussão, Fuzer e Cabral (2014, p. 18) afirmam que a teoria Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) ou a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) consideram como princípio básico que as línguas são sistemas semióticos dos quais dispõem os sujeitos para interação e para construção de significados. A linguagem, nesse aspecto, é estudada correlacionada com o funcionamento das práticas sociais, culturais e comunicativas. As autoras (2014, p. 19) ainda justificam as escolhas para os termos que especificam essa área da linguística, - sistêmica “porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados” e funcional “porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos” em contextos específicos. Diante disso, na LSF, assim como na ADC, as análises são realizadas de produções autênticas das interações sociais – textos orais ou escritos -, levando em consideração o contexto social, principalmente, os contextos cultural e situacional em que ocorrem.

Para Halliday (1994), todo texto carrega consigo influências do contexto no qual foi produzido. O Texto é, portanto, considerado um evento interativo, uma troca social de significados. Reforçando este pensamento, Halliday e Hasan (1989, p. 5) dissertam que o texto e contexto estão tão intimamente interligados que os constituintes do primeiro são selecionados e escolhidos em função dos fatores situacionais do segundo. Assim, entendemos que a relação entre os dois é dialógica, o texto cria o contexto da mesma maneira que o contexto cria o texto.

A partir dessa reflexão de Halliday e Hasan (1989), consideramos que todo texto carrega informações sobre o seu respectivo contexto de uso. Sob essa perspectiva, é possível recuperar características de campo, relações e modo da situação a partir do texto. Tendo em mente o objetivo de compreender a construção identitária do/a futuro/a profissional de Letras a partir dos textos/relatórios dos/as acadêmicos/as, adotaremos, nesta pesquisa, a concepção de que os textos são multifuncionais; assumem propósitos específicos que vão além da função comunicativa e servem para organizar as sequências discursivas. Assim, especificaremos os pontos basilares da LSF que, em consonância com o a base teórico-metodológica da ADC, foram fundamentais para o entendimento dos textos dos/as estagiários/as no capítulo 4.

No que se refere às funções da linguagem, Halliday (2004), Eggins (2004) e Eggins e Martins (1997) apontam que elas são divididas em três: “metafunção ideacional”, “metafunção interpessoal” e “metafunção textual” - que serão detalhadas de forma mais clara, no quadro a seguir:

Quadro 6; Metafunções de Halliday

Metafunção Ideacional	Metafunção Interpessoal	Metafunção Textual
Representa o mundo externo ou interno, o das ideias. O Sistema da Transitividade permite análises das formas de representação do mundo por meio dos discursos dos atores sociais.	Permite “expressar a interação entre os participantes de um evento comunicativo”. Nela, a oração é vista como troca de informações ou bens e serviços. Os Sistemas MODO, Modalidade e Polaridade direcionam as análises ligadas aos relacionamentos entre os indivíduos.	Organização da linguagem de forma coerente. Trata a oração como mensagem, a qual possui um Tema (ponto de partido da sentença) e um Rema (restante da mensagem).

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 33-34)

O quadro 2.2 faz uma síntese das metafunções propostas por Halliday (2004). Demonstrando que a *função ideacional* compreende a “oração como representação”, a linguagem é usada para descrever a experiência humana, uma corrente de eventos ou acontecimentos. A *função interpessoal* está relacionada ao aspecto da organização da mensagem como um evento interativo que envolve falante, escritor e público. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 17), “essas categorias envolvem noções complexas em que “dar” significa *convidar a receber e demandar convidar a dar*. O falante não só faz algo pra si como também requer algo do ouvinte”. Já a *função textual* se ocupa do uso da linguagem na

organização do texto, na sua tessitura, são importantes os aspectos da coesão e da coerência do material escrito, sua sequenciação e progressão discursiva, processos de referenciação e substituição dentro dos textos.

Desse modo, retomamos aos estudos de Fuzer e Cabral (2014, p. 33), que nos explicam que os textos realizam-se em orações, nesse caso, o entendimento das organizações e do funcionamento das orações são centrais na análise das “macrofunções”. Explicitamos, assim, que a *função ideacional* é distinguida em dois componentes, o *experencial* – relacionado dentro de um sistema de *transitividade*, - mais recorrente em nossas análises, no capítulo 4 -, e o lógico – relacionado com as inter-relações das orações que estão amparadas pelos processos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Na *interpessoal*, o sistema gramatical “modo” é o mais relevante juntamente com os traços de modalidade, polaridade e avaliatividade. Já a *textual*, Halliday (2004) classifica como estudo da linguagem no nível das orações. Diante disso, a oração, concebida como uma unidade na qual os significados de diferentes tipos são combinados, é organizada em torno da estrutura tema/remã e dado/novo.

Destacamos que, nesta pesquisa, trabalharemos com mais afinco as considerações deitas na LSF acerca do sistema de transitividade, pois servirá de aporte para a análise das representações e reflexões observadas nos textos dos/as acadêmicos/as de Letras. Além disso, utilizaremos alguns aspectos dos recursos de *modalidade* e *avaliação* especificamente, uma vez que, segundo Fairclough (2003), estes permitem o resgate das avaliações, dos julgamentos, dos graus de comprometimento dos/as alunos/as-estagiários/as como as práticas linguísticas de estágio.

Agora, reversamos este espaço para contemplarmos teoricamente as categorias analíticas que foram mais proeminentes na análise realizadas no capítulo 04 desta dissertação. Ressaltamos ainda, que utilizamos partes das contribuições teóricas advindas da LSF, principalmente no que se refere à categoria avaliatividade, modalidade e transitividade. Em seguida, apresentamos um quadro com as referidas categorias e lembramos que seus significados serão detalhados no corpo do texto desta seção.

Quadro 7: categorias analíticas da ADC: dimensões teóricas

Categorias predominantes nos textos dos/as estagiários/as	Como foram realizados linguística e discursivamente em nosso corpus
Transitividade	Processos materiais, processos mentais e processos verbais.
Avaliatividade	Processo relacional atributivo mais atributo; Processos mentais afetivos

Relações entre orações	De causa, de conseqüências, de concessão, de elaboração, de adversidade.
Interdiscursividade	Representação de ações, dos eventos, da prática de estágio.
Modalidade	Do tipo <i>deôntica</i> marcando desejo, necessidade e obrigação. Como modalidade epistêmica aparecer marcada por intensificadores e por verbos modais.

Fonte: Adaptado de Fairclough (2001, 2003)

Apresentaremos uma discussão teórica a partir das categorias apresentadas no quadro 2.3 estabelecendo relação entre estas e o potencial discursivo que constitui o *corpus* deste trabalho. Em relação à transitividade, como concebido pela LSF, é componente da interação social proporcionada pela linguagem, no entendimento mais amplo que leva em consideração a cultura e a situação onde as interações linguísticas acontecem.

Halliday e Matthiessen (2004) ressaltam que a transitividade permite identificar as ações e atividades humanas que estão expressas no texto, bem como identificar a realidade retratada, uma vez que é pela linguagem que externamos as experiências que vivenciamos em relação às pessoas, aos objetos, às qualidades existentes no mundo que nos rodeia, além de configurar o mundo abstrato das relações de classificar e identificar. De maneira resumida, essa identificação acontece por meio dos três elementos do sistema de transitividade: *processos*, *participantes* e *circunstâncias*. As orações, para Halliday e Matthiessen (2004), são formas de representação. Os verbos são chamados de processos que, cada tipo – *material*, *relacional*, *mental*, *verbal*, *comportamental* e *existencial* – estabelece seu próprio esquema de construir o domínio particular da experiência.

Os *processos materiais* são aqueles através dos quais uma ação ou acontecer se realizam, como nos casos em que estão presentes os verbos cantar, andar, escrever. Fuzer e Cabral (2014, p. 46) dissertam que as orações em que se desdobram os processos materiais são definidas como orações de “fazer e acontecer”, por que estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos. Seus principais participantes - elementos envolvidos com os processos – segundo as autoras (2014) são Ator participante que pratica a ação, inerente às orações tanto transitivas quanto intransitivas; a Meta – participante que recebe o impacto da ação; O Beneficiário é aquele que recebe bens ou serviços (cliente, recebedor). Escopo que é o participante que não é afetado pela performance do processo material; Atributo constitui uma característica atribuída a um dos participantes da oração (FUZER e CABRAL, 2014, p. 50 – 51)

Na oração *relacional*, o processo estabelece uma relação entre os participantes da oração, seja uma identificação, seja uma classificação. “As orações relacionais são comumente

usadas para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades. Ajudam na criação de descrição de personagens e cenários em textos narrativos; contribuem na definição de coisas, estruturando conceitos” (FUZER e CABRAL, 2014, p. 65). Em português os processos “ser” e “estar” são os principais realizadores de tais orações. Os principais participantes são denominados de *Portador* e *Atributo* em orações que trazem uma classificação.

Em relação à *oração mental*, estas externam experiências do mundo interior ou de nossa consciência como aquelas presentes nos verbos *pensar, compreender, amar, saber*. Seus participantes são chamados de *experienciador*, aquele que experiencia e o *fenômeno*, no caso, o processo experienciado. Já os *processos verbais* constroem um dizer, um apontar, um comunicar. Realizam-se em verbos como dizer, mostrar, falar. Seus participantes são denominados de *verbiagem*, o *receptor* a quem é dirigida a mensagem, o *alvo* que é a entidade atingida pelo *processo verbal* e o *dizente* que é o falante.

Quando a oração é *comportamental*, os processos expressam um modo humano de comportar-se; são verbos como assistir, ouvir, respirar, viver. São parte ação, parte sentir. Seus participantes são o *comportante*, aquele que realiza o comportamento e o próprio *comportamento*.

Para realizar a análise dos aspectos avaliativos presentes em qualquer evento comunicativo, Martin (2004) e Martin e White (2005) nos propõem um Sistema de *Avaliatividade*, que nos abre a possibilidade de analisar, a partir da perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, elementos que comprovem sentimentos e valores “postos” de uma comunidade, de modo a demonstrar emoções, gostos e avaliações normativas. Assim, entendemos que o *sistema de avaliatividade* é por onde fazemos nossas escolhas no nível da “semântica de avaliação”. Compreendendo, desse modo, que esse sistema busca descrever de que maneira o falante utiliza a linguagem para avaliar, para se posicionar, para julgar e para apreciar elementos da realidade (MARTIN, 2004). Assim, a partir desse sistema, podemos observar o juízo de valor contido nos relatórios dos/as estagiários/as do curso de Letras, acerca do CCES e da prática de estágio, conforme analisado no capítulo 04.

No que tange a relações *semânticas entre as orações*, Fairclough (2003) aponta que as relações semânticas surgem como forma de interligação entre as sentenças, orações e porções de texto. Além disso, Fairclough (2003, p.89) nos afirma que esses significados podem indicar sentidos legitimados nos textos e, também, indicar que entidades ou sentidos diferentes sejam postos como equivalentes, o que aponta para construção de hegemonias feita discursivamente. Acrescenta, ainda, que as orações explicativas, condicionais, de finalidade, elaborativas, podem

ser utilizadas para questionar ou reivindicar a legitimidade de procedimentos adotados por determinadas organizações. Neste trabalho, essas estruturas são importantes para entender o raciocínio apresentado nos relatórios de estágio dos/as acadêmicos/as de Letras.

Quanto à *interdiscursividade*, consideramos que a análise interdiscursiva de um texto corresponde à identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados. Nesse sentido, um discurso pode se ligar a outros discursos numa relação dialógica harmônica ou polêmica. Essa heterogeneidade de um texto em termos da articulação de diferentes discursos é chamada interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2003). Este autor sinaliza duas etapas para identificar discursos em um texto: I – identificar quais as principais partes que estão representadas – os temas tratados no texto - e; II – identificar a perspectiva particular pela qual são representadas. Nesse caso, observamos nos relatórios dos/as estagiários/as representações discursivas que reforçam paradigmas da educação bancária, autoritária ao longo dos relatos dos/as alunos/as-estagiários/as por meio da seleção de algumas palavras. As maneiras particulares de representação de aspectos do mundo podem ser especificadas por meio de traços linguísticos que podem ser vistos como ‘realizando’ um discurso. Consoante Fairclough (2003), o mais evidente desses traços distintivos é o vocabulário, pois diferentes discursos ‘lexicalizam’ o mundo de maneiras diferentes. Desse modo, é importante identificar *sinônimos*, *metáforas* e outros aspectos gramaticais.

Já a *modalidade* pode ser vista em termos do comprometimento que o enunciante assume com aquilo que diz em seu texto e está relacionado ao julgamento em relação ao que é verdadeiro e o que é necessário, ao que é desejável ou indesejável e revelam a forma como a realidade social é representada. Conforme Fairclough (2001, 2003), a modalidade é um recurso de marcação da subjetividade, já que essa questão nos dá uma noção de como o “faltante está projetando seu próprio ponto de vista como universal ou está agindo como um veículo para o ponto de vista de outro grupo”. O autor ressalta ainda como uma relevante fonte de “estruturação de identidades” ao passo que podemos entrevistá-las avaliando “aquilo com o que uma pessoa se envolve como parte daquilo que ela é” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 150).

Ressaltamos que Fairclough (2003) ainda divide *as modalidades* em dois grupos, os quais o autor denomina de *modalidade epistêmica* e *modalidade deôntica*. A primeira se refere ao grau de comprometimento do falante com a verdade, assim, pode ser pensada como um recurso do sistema linguístico que aponta o grau de veracidade ou credibilidade que aferimos às nossas proposições sobre coisas do mundo. Já a segunda, se refere às necessidades e desejos dos falantes. Ela incita a ação e, portanto, pode ser pensada como um recurso de linguagem que aponta o comprometimento de um participante na realização de uma ação no mundo.

Reforçamos que este resgate teórico partiu da construção do modelo de análise usado nessa pesquisa em que as categorias apresentadas são as mais expressivas para a análise realizada no capítulo 04. Feito isso, passaremos à próxima seção.

2.3 Teoria Social do Letramento – TSL

Nesta seção, nosso objetivo é reconhecer os conceitos relacionados à Teoria Social do Letramento e como seus princípios influenciam as práticas pedagógicas e podem contribuir para a (re)construção das identidades dos/as futuros/as profissionais da área de Letras. Para isso, dividimo-la em três subseções. Na primeira, abordaremos as concepções e implicações do termo para alguns autores/as, com o intuito de conhecermos o seu surgimento e abrangência. Na segunda, detalhamos os conceitos estabelecidos entre práticas de letramento e eventos de letramento, de modo a os reconhecer nas práticas dos/as estagiários/as do curso de Letras. Na terceira, trilhamos um caminho entre os modelos de letramentos, modelo autônomo e ideológico.

Para darmos maior sustentação ao nosso trabalho, apresentamos as contribuições de alguns/as pesquisadores/as que têm se debruçado sobre a pesquisa na área de estudos de letramentos. Dentre esses/as pesquisadores/as destacamos Barton (1994), Barton e Hamilton (1998) e Street (1993, 2012 e 2014), pois acreditamos que suas teorias são extremamente importantes para esta pesquisa. Além desses teóricos, selecionamos entre os/as brasileiros/as, aqueles/as que trazem aprofundamentos e pesquisas sobre letramentos e as práticas sociais, como: Kleiman (1995), Soares (2003), Rios (2010, 2013), entendemos, desse modo, a relevância desses/as pesquisadores/as para esta pesquisa.

De início, é importante situarmos que, no final da década de 70, no Reino Unido e nos Estados Unidos são feitas as primeiras referências às novas perspectivas de estudos sobre letramento, conforme Silva (2018, p. 59), o foco desses estudos está nos aspectos sociais do letramento, considerando as atividades de leitura e escrita como construtos culturais arraigados em valores, ideologias e relações de poder político-econômico, mas com potencialidades de transformações sociais. Para Street (2014), os Novos estudos do Letramento – NEL fazem parte de estudos multidisciplinares que envolvem principalmente as áreas da Educação, Linguística, Psicologia e as Ciências Humanas e Sociais.

No Brasil, a investigação sobre letramento se torna vigorosa no meio acadêmico, na década de 90, uma vez que os pesquisadores tinham intenção de buscar explicações sobre sua ocorrência, com intuito de ter explicações sobre sua ocorrência no campo social. Assim,

conforme afirma Kleiman (1995, p. 15) com o objetivo de encontrarem possíveis respostas capazes de “promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita”.

Assim, Ramos (2018, p. 66) afirma que esses estudos permanecem necessários, uma vez que o conceito de letramento ainda é pouco compreendido pelos/as docentes e isso reflete diretamente na prática em sala de aula. Entendemos, desse modo, que a discussão sobre as concepções de letramento se faz pertinente para nossa pesquisa, pois nos leva a entender, como demonstramos nas análises (cf Capítulo 4), na universidade pesquisada, as práticas de letramento que perpassam as atividades docentes desses/as os/as futuros/as profissionais da área de Letras.

2.3.1 Letramento/ Letramentos

A Teoria Social do Letramento (TSL) faz parte de estudos multidisciplinares que envolvem principalmente as áreas da Educação, Linguística, Psicologia e as Ciências Humanas e Sociais. Corroborando essa afirmação, Barton (1994) considera o termo composto por três áreas: social, psicológica e histórica, nesse sentido, o autor explica que, socialmente, uma maneira de representar o mundo para os outros; psicologicamente, é um sistema de representação do mundo individual e; historicamente, é um conjunto das histórias pessoais, sociais e culturais dos indivíduos que refletem as suas ações e interações na sociedade.

Conforme Street (2012, p. 78), o termo letramento é correspondente a atividades que envolvem a leitura e escrita nas práticas sociais. Nessa perspectiva, podemos notar que o autor demonstra uma visão de letramento além da sala de aula quando, em sua definição, traz “práticas sociais”, uma vez que estas englobam as vivências, visão de mundo, identidades, cultura associadas a práticas sociais particulares. Ainda de acordo com Street (2012, p.78):

[...] o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, com grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário é um conjunto de práticas sociais profundamente associada à identidade e posição social. É a abordagem do letramento como prática social que fornece o modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não há confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre letramento.

A partir desse pensamento, notamos que não se deve pensar na leitura e escrita como processos que dependem unicamente da escola, acreditar nessa ideia, torna-se um problema no que se refere às práticas de letramentos, sobretudo, quando os usos da leitura e escrita se diferem

dos praticados na escola. Nesse sentido, admitir que as práticas de leitura e escrita dependem efetivamente do processo de escolarização é se encontrar diante de um problema, principalmente, como afirma Barton (1994), quando os usos da leitura e da escrita no cotidiano se diferenciam muito daqueles praticados no contexto escolar, causa uma descontinuidade nos letramentos.

Ressaltamos, também, que aceitar as práticas de leitura e escrita efetivamente como um processo individual e de escolarização pode reforçar e reproduzir preconceitos e isso, conforme Kleiman (2008, p. 18) “chega a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e os que não sabem”. Esse olhar para as habilidades individuais reafirma dicotomias conhecidas: os alfabetizados de um lado e os analfabetos, de outro; os letrados e os iletrados e, dessa forma, desconsidera outros tipos de letramentos, sobretudo, aqueles que acontecem fora do espaço escolar.

Reafirmando esse pensamento, Kleiman (2007, p. 4) afirma que “os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Nesse sentido, notamos que o letramento está relacionado às práticas sociais, aos diversos saberes, aos objetivos individuais e coletivos que ultrapassam as paredes da sala de aula. Assim, a alfabetização não é um pré-requisito para o letramento.

Esclarecemos que a definição de letramentos¹² adotada nesta dissertação, embasa no entendimento proposto por Street (2012, p. 71) que contribui para a igualdade e respeito aos discentes nos espaços da sala de aula. Diante disso, consideramos, consoante o autor (2012), que as práticas de letramentos, sendo tratadas como culturalmente situadas, não se resumem a transferir habilidades técnicas da escrita de um indivíduo ao outro, muito menos que os sujeitos que têm pouco contato com a escrita sejam desprovidos de raciocínio. A partir desse entendimento, buscamos observar, nesta investigação, se os/as estagiários/a também adotam essa concepção em suas práticas de estágio.

Aqui, consideramos pertinente uma discussão sobre os conceitos de alfabetização e letramento, uma vez que, ao longo do território brasileiro, muitos/as profissionais da educação desconhecem essa distinção ou ainda, como já mencionado anteriormente, desconhece o conceito de letramento. Podemos iniciar a distinção entre o conceito de alfabetização e letramento, com base nos escritos de Soares (2003) que segundo essa estudiosa, alfabetização

¹² Street (2012) refere-se ao uso da palavra letramentos no plural em oposição a aquilo que ele chama de Modelo de Letramento Autônomo, no singular. Para este autor, os letramentos referem-se tanto às capacidades técnicas de usar a língua escrita como também às associações entre esta e práticas culturais específicas.

é a “aquisição de uma tecnologia” é a habilidade para utilizar o alfabeto para ler e escrever. Enquanto o letramento, para a pesquisadora, é o exercício efetivo desse código para alcançar diferentes objetivos em práticas sociais que envolvam a língua escrita.

A estudiosa ainda faz uma reflexão sobre a alfabetização e o letramento no espaço escolar. Soares (2003, p. 93) salienta que, para a alfabetização a escolarização é considerada natural e inquestionável, pois é na escola que se ensina e se aprende a tecnologia da escrita. Entretanto, a relação entre letramento e escolarização, para a pesquisadora, não aparenta ser tão normal, natural, pois, na escola, geralmente acontece primeiro a aquisição da tecnologia, nesse caso, a alfabetização e, posteriormente, o uso efetivo em práticas sociais – letramentos (SOARES, 2003, p.94).

Nesse aspecto, Soares (2003, p. 92) enfatiza que as relações, são, no entanto, relativas, para a alfabetização não precede nem é pré-requisito para a participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita e, complementa afirmando, que analfabetos e crianças ainda não alfabetizados podem ter um certo nível de letramento.

Dando continuidade às definições de letramentos, Barton (1994) afirma que letramentos são atos socioculturais que envolvem atividades de leitura e escrita. Não é, portanto, uma habilidade cognitiva, mas o uso do código da língua nos diversos eventos sociais. Ainda, segundo Barton (1994, p. 29), “um letramento é uma configuração estável, coerente e identificável de práticas”.

Desse modo, ressaltamos que Kleiman (2008, p. 18) defende que, para o/a pesquisador/a desta área, “o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa a interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever”. A partir dessa discussão, consideramos importante também compreender outros aspectos dos letramentos, como: os eventos e as práticas de letramentos.

Barton (1994, p. 31) considera práticas de letramentos o conjunto de padrões comuns aos usos da leitura e a escrita nos diversos eventos de letramento capazes de inseri-lo efetivamente nas práticas sociais recorrentes nos contextos em que vivem. Assim, as práticas de letramento estão relacionadas aos usos sociais que as pessoas fazem com a leitura e a escrita. Corroborando a discussão, Rios (2010a, p. 65) afirma que “as práticas de letramento são, a um só tempo, a situação empírica de uso da escrita e as concepções sociais sobre a escrita relacionadas a tal situação”.

É importante ressaltarmos aqui, que Barton e Hamilton (1998, p.11), a partir de seis bases, esclarecem como diferentes práticas de letramento acontecem na dimensão das práticas

sociais levando em consideração valores, ideologias e identidades sociais. O quadro a seguir apresenta os pressupostos da TSL:

Quadro 8: Bases do letramento na TSL

- O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos.
- Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
- As práticas de letramento são propositadas e encaixadas em práticas culturais e objetivos sociais mais amplos.
- O letramento é historicamente situado.
- As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e produção de sentido.

Fonte: Adaptado de Barton e Hamilton (1998)

Desse modo, consoante Barton (1994), as práticas de letramento não são as unidades observáveis de comportamento em si, mas o que estas revelam quanto às concepções e aos valores que as configuram. Assim, a partir das bases descritas no quadro 2.4, a TSL considera as práticas de letramento como um conjunto de práticas sociais realizadas por eventos discursivos a fim de realizarem práticas com finalidades específicas. Em resumo, as bases apresentadas acima reforçam a perspectiva de que existem letramentos, ao invés de um letramento no singular – concepção adotada nesta pesquisa; ressaltando também que estes são padronizados pelas relações de poder; são intencionais; mudam com o tempo, estando histórica e culturalmente situados.

O termo ‘evento de letramento’ é conceituado por Barton (1994, p. 37) como “atividades particulares nas quais o letramento desempenha um papel, podem ser atividades regulares repetidas”. Assim, os eventos são processados de acordo com regras estabelecidas socialmente, cada evento se processa de forma distinta, apresentando regras bastante específicas que podem ser observadas a partir de contextos de ocorrência, dos objetivos aos quais se propões e às finalidades que cumprem.

Nesse aspecto, eventos de letramento se referem a atividades particulares, ocorrem em uma situação específica de comunicação, por exemplo, no momento de escrita de um texto, o debate de um assunto veiculado na mídia, participação de uma aula, realização de uma entrevista de emprego, ao pegar um transporte para se locomover de casa para o trabalho, dentre outras tantas atividades que envolvem o indivíduo às inúmeras ações que remetem ao universo da escrita. Diante disso, para compreendermos os conceitos de eventos e práticas de letramento,

Barton (1994, p. 37) ressalta que “as práticas de letramento são formas culturais gerais de utilização do letramento com as quais as pessoas conduzem em um evento”, e envolve valores, atitudes e relações sociais.

Para Street (1993, p. 12-13) as práticas de letramento “incorporam não apenas ‘eventos de letramento’, ocasiões empíricas integradas pela escrita, como também ‘modelos populares’ destes eventos e as preconcepções ideológicas que lhes são subjacentes”. A partir disso, passaremos à subseção em que abordaremos os modelos de letramentos: ideológico e autônomo.

2.3.2 Modelos de Letramento: ideológico e autônomo

Nesta subseção, expomos a discussão sobre os modelos de letramento – ideológico e o autônomo, apresentado por Street (2014), uma vez que, nesta pesquisa, temos o propósito de analisar as práticas de letramentos e os modelos que são mobilizados pelos/as alunos/as-estagiários/as do curso de Letras na prática de estágio, observando como essas práticas refletem na (re)construção das identidades desses/as futuros/as profissionais.

Nessa perspectiva, notamos que o letramento é visto como um conjunto de habilidades neutras e universais. Esse modelo criticado por Street (2014) foi o que ele chamou de modelo autônomo de letramento que, em relação aos usos de letramento no contexto escolar, essa é a concepção dominante na sociedade atual. Um ensino centrado no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito, reduzindo o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas. Assim, Kleiman (2008, p.25) ressalta que “o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização”

A partir dessas afirmações, destacamos algumas características mais relevantes deste modelo: i) a representação da escrita como uma modalidade da Língua superior à oralidade; ii) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos; iii) a escrita como um produto completo em si mesmo, sem ligação ao contexto social e cultural; iv) a associação entre a aquisição da escrita e a modalidade social (STREET, 2003; Kleiman, 1995). Podemos notar, de acordo com essas características, que é depositado na escrita o poder de tecnologia transformadora das estruturas mentais, sociais e econômicas.

Essas características também corroboram o pensamento de Street (2014) ao criticar as escolas que adotam este modelo de letramento. O autor afirma que “a escola atual e muitas políticas públicas concebem o ensino como uma forma de ‘desenvolver’ o letramento,

considerando-o como um conjunto de competências a serem adquiridas”. Nesse sentido, as escolas, o texto e os sujeitos são tratados de forma homogênea, independente do contexto social.

Kleiman (1995, p.21) ressalta que esse modelo “é prevalente na nossa sociedade e reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quanto dos primeiros movimentos de educação em massa”. Essas ressalvas da linguista, na década de 90, ainda parecem prevalecer conforme revelam os dados desta pesquisa, no capítulo 4.

Em contraposição a esse modelo autônomo, os Novos Estudos do Letramento –NEL propõem o Modelo Ideológico que consiste em perceber as atividades de leitura e escrita como construtos sociais. Nesse caso o modelo ideológico realça a existência de distintos letramentos, o quais estão relacionados a conceitos construídos pelas pessoas sobre as formas de ver, ser e agir no mundo, a partir de diferentes contextos socioculturais nos quais se inserem.

Nesse caso, Street (2014, p. 17) defende o Modelo Ideológico e ressalta que é preciso se atentar para as relações de poder, questões de inclusão e exclusão presentes nas práticas sociais de leitura e escrita fortemente marcada pela ideologia. Assim completa que “vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições (2014, p.17). Considera que a partir da TSL, a tendência foi considerar o letramento como prática social com uma perspectiva transcultural.

Kleiman (2008, p. 47) salienta que as práticas de ensino da leitura e escrita “como desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita uma prática discursiva” e essa prática que possibilita o resgate da cidadania e a transformação social, a exemplo dos Novos Estudos do Letramento proposto por Street que, a partir desses estudos, propõe que qualquer modelo de letramento é ideológico

Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser. Neste sentido, o letramento é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre “ideológicas”, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo, e com frequência em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante e que venha a marginalizar outras (STREET, 2014, p. 89).

Nesse contexto, podemos considerar, embasados em Magalhães (2012), que os modelo ideológico não nega os aspectos cognitivos e as habilidades técnicas, mas propõe uma concepção mais abrangente dos propósitos das atividades de letramento em contextos reais das ações sociais. Dessa forma, Kleiman (2008, p.39) reitera que

O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

Assim, o modelo ideológico “força a pessoa a ser mais cautelosa com grandes generalizações sobre o letramento “em si mesmo”, uma vez que investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Além disso, concentra-se na sobreposição e na interação das mobilidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma grande divisão” (STREET, 2014, p. 44). Nesse caso, o modelo ideológico amplia o modelo autônomo, pois considera aspectos os discursivos e, assim, consideram que os sujeitos ficam expostos a diversos letramentos, e estes por sua vez, são constituídos não apenas de interpretações que dependem de aspectos cognitivos, mas também são determinados pelas relações de poder, marcadas por processos ideológicos.

Finalizando esta subseção teórica, como nossa pesquisa objetiva analisar as marcas ideológicas presentes nos discursos dos/as alunos/as-estagiários/as do curso de Letras, seguimos a descrição teórica apresentando os conceitos e discussões sobre identidades.

2.4 Identidades

Como nossa pesquisa tem como objetivo analisar o cenário de representações identitárias do/a futuro/a profissional do curso de Letras, a fim de compreender como as identidades profissionais são construídas ou reconstruídas no cenário de formação docente, reservamos, nesta seção, um espaço para discutirmos sobre a construção das identidades na sociedade pós-moderna, principalmente, na formação das identidades dos/as futuros/as educadores/as da área de Letras.

Para melhor embasar a nossa discussão sobre identidades, apoiamos nas concepções apresentadas por Castells (1999). Entendemos que suas definições sobre identidades se adequam mais neste trabalho pelo foco dado na relação entre identidades e ação social, o que possibilita interrelacioná-la e, conseqüentemente, sugerirem transformações na sociedade. A partir dessa afirmação, ressaltamos a compreensão de que os discursos são pressupostos das (re)construções identitárias e, com isso, refletem nas ações dos atores sociais.

Para Castells (1999), os papéis sociais são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. O autor explica identidade, no que se refere a atores sociais, como o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou

ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, que prevalece sobre outras fontes de significado (CASTELLS, 1999, p.22). Além disso, afirma que os papéis sociais são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. Nesse sentido, destaca que a importância relativa desses papéis na influência do comportamento das pessoas depende de negociações e de acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações. Assim, no que se refere à construção de identidades, o autor afirma que

Vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão e tempo/espaço (CASTELLS, 1999, p. 23).

A partir dessa afirmação, observamos que as identidades, para Castells (1999), são construídas através de elementos históricos, geográficos, institucionais e das relações de poder que são estabelecidas entre os grupos sociais. Assim, conforme dito anteriormente, como esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedade, podemos afirmar que as identidades não são fixas, mas constantemente negociadas.

Ainda sobre a construção de identidades, Castells (1999), levando em consideração que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder, propõe uma distinção entre três formas e origens de construção de identidades:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo oposto a estes últimos.

Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 24).

Podemos inferir aqui, conforme Castells (1999), que as identidades que começam como resistência possivelmente podem resultar em projetos, ou até mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação. Além disso, é possível observarmos que cada processo de

construção de identidades leva a um resultado diferente no que se refere à formação de uma sociedade.

A identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil, ou seja, um conjunto de organizações e instituições, bem como uma série de atores sociais estruturados e organizados, que, embora às vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural (CASTELLS, 1999, p. 24). Entretanto, nesse processo de construção de identidades, estamos diante de um terreno privilegiado de transformações políticas, possibilitando o arrebatamento do Estado sem lançar mão de um ataque direto e violento. Desse modo, temos uma dominação internalizada e, segundo Castells (1999), a legitimação de uma identidade imposta, padronizadora e não-diferenciada.

No contexto desta dissertação, podemos observar as as identidades legitimadoras representadas pelos/as próprio/as alunos/as-estagiários/as, os quais, em vários momentos, reproduzem em seus discursos aspectos negativos da sala de aula, legitimando, assim, identidades dominantes, no processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, percebemos vozes de professores/as, políticos/as que, claro, representam relação de poder, sendo reproduzidas nos discursos dos/as alunos/as-estagiários/as, legitimando as identidades dominantes.

No segundo processo de construção de identidades, a identidade destinada à resistência, leva à formação de comunas, ou comunidades. É provável que seja esse o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade (CASTELLS, 1999, p. 25). É importante lembrarmos aqui, que esse processo é a gênese das formas de resistência coletiva, diante das diversas formas de opressão. Nesta pesquisa, podemos notar, em alguns relatos, identidades de resistência, uma vez que, pelas falas dos/as alunos/as-estagiários/as percebemos que nem todos/as acadêmicos/as do curso de Letras legitimam os discursos dominantes sobre a sala de aula e na sala de aula. Percebemos, muitas vezes, que as identidades dominantes se misturam às identidades de resistência.

No terceiro processo de construção das identidades, Castells (1999), apresenta a identidade de projeto, essa produz *sujeitos*. Aqui, o autor traz uma definição para sujeito, referindo-o como o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiência da vida individual. Para Castells (1999, p. 26), “sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. São o ator social coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência”. Nesse sentido, para o autor, a construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém ampliando-se no sentido de transformar a sociedade como prolongamento desse projeto de identidade.

Ressaltamos que, nesta pesquisa, raras foram as vezes que encontramos, nos relatos dos/as estudantes do curso de Letras, marcas de identidades de projeto. Mas, é importante salientarmos que, embora tenham sido casos bem mínimos, diante da quantidade de relatórios analisados, as identidades de projeto, reiteramos, mesmo que de forma ínfima, aparecem nas falas do/as alunos/as-estagiários/as.

Diante dessa discussão, podemos notar que as identidades são construídas nas práticas sociais, por meio dos processos históricos, geográficos, culturais e políticos. Na sociedade pós-moderna, como já afirmamos, elas não são fixas, mas constantemente negociadas, pois a todo instante, estão em construção, conforme o tempo e espaço em um determinado contexto sócio-histórico. Hall (2006), afirma que as identidades são construídas pela e na linguagem, e, por esse motivo, são representadas pela semiose.

Para Fairclough ([1992] 2016), as identidades sociais, ou a construção do eu no discurso são redefinidas e reconstruídas por meio do processo dialético entre o discurso e as estruturas de dominação social. Diante disso, podemos afirmar que o conceito de identidades está diretamente relacionado às estruturas de poder na sociedade, nesse sentido, a ADC busca entender suas relações com o discurso. Nesse aspecto, é válido pontuarmos aqui, a importância dessa discussão sobre identidades neste artigo, uma vez que ele se insere na proposta da ADC, e essa por sua vez tem se preocupado em pesquisar as relações de poder estabelecidas nas práticas discursivas e sociais e, também, a construção das identidades nesse contexto da pós-modernidade.

Finalizando esta subseção teórica, como nossa pesquisa objetiva analisar as práticas de letramentos utilizadas pelos/as alunos/as-estagiários/as, seguimos a descrição teórica apresentando os conceitos sobre ideologia adotados nesta investigação.

2.5 Ideologias

Nesta seção, discutiremos o conceito de ideologia, com o propósito de reconhecermos as relações de poder que perpassam nos discursos dos/as alunos/as-estagiários/as nos relatórios de estágio. Nesse caso, precisamos definir o que entendemos pelo termo ideologia, diante das inúmeras definições que muitas vezes se mostram incompatíveis entre si. Nesta dissertação, adotamos as concepções adotadas por Fairclough ([1992], 2016) e Thompson (2002) entendemos que é complexo o conceito deste termo, por isso, torna-se importante discutirmos com base nesses dois autores.

Fairclough ([1992] 2006, p.122) afirma que a “ideologia investe a linguagem de várias maneiras, em vários níveis”. Diante disso, o conceito de ideologia na obra de Fairclough ([1992] 2016) é muito semelhante a de Thompson (2002), diante disso, embasamos nossa discussão, também, nas definições sobre ideologia apresentadas por ele. Thompson, em sua obra *Ideologia e Cultura Moderna*, faz a distinção entre dois tipos de concepção de ideologia: neutra e crítica. Em relação à primeira, Thompson (2002, p. 72) explica que “são aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológico, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular”. Nessa perspectiva, podemos notar que a análise sobre ideologia possui um cunho mais descritivo, “independentemente de desejar a transformação ou preservação da ordem social. Dito isso, o autor explica que

Concepções neutras são aquelas que tentam caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com interesses de algum grupo em particular. Ideologia, de acordo com as concepções neutras, é um aspecto da vida social (ou uma forma de investigação social) entre outros, não é nem mais nem menos atraente ou problemático que qualquer outro (THOMPSON, 2002, p. 72).

Já em relação à segunda, - concepções críticas - de acordo com Thompson (2002, p. 73) as ideologias são aquelas que possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo. Além disso, o autor acrescenta

Diferentemente das concepções neutras, as concepções críticas implicam que o fenômeno caracterizado como ideologia – ou como ideológico – é enganador, ilusório ou parcial; e a própria caracterização de fenômenos como ideologia carrega consigo um criticismo implícito ou a própria condenação desses fenômenos (THOMPSON, 2002, p. 73).

Diante disso, nesta pesquisa, embasamos na concepção crítica de ideologia. Nesse caso, apresentando algumas divergências aos estudos de Marx, Thompson (2002, p. 78) acrescenta que ao estudar a ideologia, podemos nos interessar sim pelas maneiras como o sentido mantém relações de dominação de classe, mas devemos, também, interessar-nos por outros tipos de dominação, tais como as relações sociais estruturadas entre homens e mulheres, entre grupo étnico e outro. Nesse ponto, podemos notar que o autor começa a apresentar diferenças dos estudos marxistas.

Nessa perspectiva, Thompson (2002), apresenta o seguinte conceito de ideologia

Maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 2002, p. 79).

A partir desse conceito, podemos notar que o autor caracteriza ideologia como maneiras que estabelecem e sustentam as relações de dominação e ressalta que essa relação de dominação também pode ser estabelecida e sustentada de outras formas como pela indiferença, apatia ou pela repetitividade de hábito e rotina. Acrescenta, também, que os estudos de ideologia devem interessar não apenas por esses fenômenos, mas também com a “mobilização do sentido nas formas simbólicas”. O autor compreende formas simbólicas como um “amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (2002, p. 79).

Desse modo, percebemos que Thompson (2002) adota uma concepção crítica de ideologia. Diferentemente da proposta apresentada por Marx e Engels, sua teoria, conforme comenta Caetano (2009, p. 124), parece ter como foco a reorientação do estudo da ideologia para as múltiplas e diferentes maneiras de uso, a serviço do poder, das formas simbólicas em sociedades ocidentais modernas ou contextos sociais situados em diferentes pontos no tempo e no espaço.

Thompson (2002, p. 80) ressalta ser útil identificar modos de operações da ideologia e indica algumas das maneiras como eles podem estar ligados, em circunstâncias particulares, com estratégias de construção simbólica. Assim, o autor propõe cinco categorias analíticas que se subdividem para análise dos modos de operação da ideologia.

O primeiro modo de operação da ideologia apresentado pelo autor é a *legitimação* que compreende o processo de tornar as relações legítimas e dignas de apoio, nesse caso, é a representação das relações de dominação como legítimas. A legitimação pode ocorrer em três tipos de fundamentos, segundo Thompson (2002, p. 82): os racionais – que fazem apelo à legalidade das regras dadas; fundamentos tradicionais – que fazem apelo à sacralidade de tradições imemoriais e; fundamentos carismáticos – que fazem apelo ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade. O autor apresenta, também, algumas estratégias típicas da legitimação, a *racionalização* um/a produtor/a de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que justifica um conjunto de relações ou instituições sociais, para torna-lo digno de apoio. A *universalização* funciona como forma de legitimação que se baseia em tentar tornar universais os interesses de alguns indivíduos. A estratégia da narrativização que usa a

história sobre o passado e retrata o presente para criar tradições eternas e aceitáveis, reforçando as relações de dominação (Thompson, 2002, p. 83).

O segundo modo de operação da ideologia apresentado por Thompson (2002, p. 83) é a *dissimulação*. Nesse modo, as relações de dominação são sustentadas e estabelecidas por serem ocultadas, negadas ou obscurecidas. A ideologia como dissimulação pode ser expressa em formas simbólicas por meio de diversas estratégias: o *deslocamento* que é uma recontextualização de termos e expressões e transferência de conotações positivas ou negativas de um objeto ou pessoa para outro); a *eufemização* – constitui um processo de atribuir conotação positiva a ações, instituições ou relações sociais e; *tropo* – representação figurativa da linguagem ou uso das formas simbólicas para a dissimulação de relações sociais, os tropos mais usados são a sinédoque, a metonímia e a metáfora.

A *unificação* é o terceiro modo de operação de ideologia que estabelece e sustenta relações de dominação através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los (THOMPSON, 2002, p. 86). A unificação pode ser expressa em forma simbólica através da *padronização* e *simbolização da unidade*. A *padronização* – formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, o qual é proposto como aceitável e, por isso, devem ser partilhados por todos. A *simbolização da unidade* “envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo, ou de uma pluralidade de grupos” (2002, p. 86).

O quarto modo em que a ideologia pode operar é a *fragmentação*, aqui, podemos notar o processo contrário da unificação, conforme Thompson (2002, p. 87), constitui na segmentação de indivíduos e grupos que possam ser capazes de ameaçar os grupos dominantes. Apresenta como estratégia a *diferenciação* – foco nos aspectos que desunem ou impedem a formação de um grupo coeso; e *expurgo do outro* – consiste na construção simbólica de um inimigo a ser combatido coletivamente, o mal que precisa ser expurgado.

O quinto e último modo de operação da ideologia proposto é a *reificação* que, segundo Thompson (2002, p. 87), é uma representação de uma situação transitória como permanente, natural e atemporal, desconsiderando os fatores sócio-históricos. Assim, a *reificação* utiliza como estratégias típicas: a *naturalização* – consiste em tornar natural ou inevitável uma criação social; a *eternização* fenômenos sócio-históricos são esvaziados do seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes; a *nominalização* e *passivação* – a utilização de recursos gramaticais para atenuar ou anular as ações dos atores. De acordo com Thompson (2002, p. 88), *nominalização* acontece quando sentenças, ou parte delas,

descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformados em nomes”, dando assim, um caráter de acontecimentos ao que era uma ação. Já a *passivação* ocorre quando os verbos da voz ativa são colocados na voz passiva, apagando o sujeito que pratica a ação.

Assim, sintetizamos os cinco modos gerais de operação da ideologia e suas respectivas estratégias típicas, propostos por Thompson (2002), no quadro a seguir, para melhor compreensão:

Quadro 9: Modos de Operação da Ideologia

Modos Gerais	Estratégias típicas
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimilação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia e metáfora)
Unificação	Padronização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização/Passivação

Fonte: adaptado de Thompson (2002, p. 81)

Ao apresentar esse quadro, Thompson (2002) reforça que essas não são as únicas formas de operação da ideologia e que não necessariamente operam de modo independente. Assim, é válido ressaltarmos que, como nossa pesquisa é na Análise do Discurso Crítica, o conceito de ideologia adotado pela ADC coaduna com as concepções adotadas pela teoria social crítica de Thompson (2002). Desse modo Fairclough ([1992] 2016, p. 122), define ideologias como:

significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

A partir dessa afirmação, de que as ideologias são construções da realidade – mundo físico, as relações sociais e das identidades sociais. Desse modo percebemos o diálogo existente entre o conceito de ideologia proposto por Fairclough e o proposto por Thompson. Assim, ao

adotarmos a concepção de ideologia de Thompson, pretendemos mostrar que o discurso de adequação linguística é tanto uma ideologia sobre a linguagem como é uma ideologia disseminada pela linguagem.

2.6 Considerações sobre o capítulo

Escolhemos a expressão “Educação não é privilégio” para nomear este capítulo, por abordar teorias que convergem com as concepções defendidas por Anísio Teixeira que propõe uma discussão sobre a importância de uma educação universal e gratuita, além de ressaltar que sua difusão por igual pode possibilitar a mudança social.

Dessa forma, no primeiro momento, apresentamos a abordagem da Análise de Discurso Crítica – ADC, de Fairclough (1992, 2003) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) que relacionam os estudos de linguagem e sociedade de forma a possibilitar um olhar mais atento aos estudos identitários nas práticas sociais atuais, observando como o discurso atua nas práticas sociais e como constrói significados. Em seguida, apresentamos a Teoria Social do Letramento – TSL na abordagem de Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Street (1993, 2014) e demais autores, refletindo sobre as diversas concepções de leitura e escrita e os modelos de letramentos propostos. Além disso, discutimos sobre a construção das identidades, na abordagem de Castells (1999) e o modos de operação da ideologia discutidos em Thompson (2002). Desse modo, com essas abordagens descrevemos o percurso teórico o qual nos embasamos para realização deste estudo com o intuito de respondermos as nossas questões de pesquisa.

Assim, com base neste aporte teórico e por meio da análise linguístico-discursiva que realizaremos no capítulo 04, acreditamos ser possível entender a (re)construção identitária dos/as futuros/as profissionais de Letras, a partir da análise de textos escritos pelos/as alunos/as-estagiários/as, já que os/as acadêmicos/as revestidos/as de conceitos e percepções sobre a docência deixam materializar em seus relatórios suas formas de observar as concepções que carregam sobre a formação docente na área de Letras e os efeitos delas em suas práticas enquanto professores/as. Por fim, o intuito, levando em consideração as concepções de Fairclough, é reconhecer como os discursos são produzidos, distribuídos e consumidos a fim de percebermos as ideologias que (re) constroem as identidades dos/as alunos/as-estagiário/as no processo de formação docente do curso de Letras.

**CAPÍTULO III: ESPÍRITO CIENTÍFICO E O MUNDO ATUAL –
PERCURSO METODOLÓGICO**

APRESENTAÇÃO

A ciência não é céptica, embora falível. A falibilidade é uma forma negativa de indicar a sua capacidade de acertar. A ciência, quando erra, tem, insisto, nos seus próprios métodos a sua própria correção. Logo, nenhuma outra direção pode ser, menos céptica e, ao mesmo tempo, mais humilde e mais vigilante. A generalização do espírito científico a todos os aspectos da vida é, nos dias de hoje, o mais seguro penhor do progresso político, social e moral do homem, e, em verdade, seu melhor guia, seu melhor conselheiro e seu melhor viático

(Anísio Teixeira)

Nomeamos este capítulo com uma expressão de Anísio Teixeira “Espírito científico e o mundo atual” uma vez que, como exposto na epígrafe, a generalização deste espírito científico, para o educador, na atualidade, é o percurso mais seguro para garantir o progresso social, político, educacional do homem e, com isso, nos lembrar também que é importante não nos embasarmos apenas em nossas percepções para discutirmos sobre o problema de pesquisa definido: analisar a (re)construção identitária dos/as futuros/as profissionais do curso Letras. Dessa forma, entendemos que este espírito científico também pode contribuir com suas vozes que, unindo à nossa discussão, possibilite realizarmos uma pesquisa com mais credibilidade.

Neste capítulo, procuramos apresentar como selecionamos as vozes que compõem essa pesquisa, tanto dos/as participantes através dos relatórios de estágio, como as nossas, com o intuito de produzirmos, de diferentes perspectivas, os diversos dados que analisamos. Desse modo, apresentamos o percurso metodológico deste trabalho a partir das questões de pesquisa e dos objetivos propostos.

No primeiro momento, abordamos o conceito de pesquisa qualitativa adotado para o desenvolvimento desta investigação e o modo como ser percurso foi traçado, tendo como base o problema que balizou esta investigação.

Em seguida, refletimos sobre a pesquisa documental, uma vez que nos possibilitará produzir novos conhecimentos, a criar novas formas de compreender os fenômenos e a conhecer a forma como esses têm sido desenvolvidos. Ainda nesta parte da dissertação teremos como preocupação realçar a diferença entre pesquisa bibliográfica de pesquisa documental, uma vez que esta investigação foca na análise de relatórios produzidos por alunos/as-estagiários/as, em verdade, textos que, até então, não tinham sido alvo de pesquisa.

Relatamos, dessa maneira, a motivação de pesquisar a construção das identidades dos/as alunos/as do Curso de Letras, a escolha da instituição colaboradora e, explicamos também o

motivo de termos optado apenas pelos Componentes ‘Estágio III e IV’ para desenvolver a pesquisa. Em seguida, apresentamos o percurso utilizado para organizar o *corpus* investigativo, para isso, descrevemos os/as colaboradores/as – os/as alunos/as-estagiários/as – envolvidos/as neste trabalho e também descrevemos os instrumentos geradores dos dados que contribuirão para a análise.

Além disso, pontuamos que a ADC fornece uma abordagem teórico-metodológica para pesquisa qualitativa sobre o discurso, essa proposta busca refletir acerca da possibilidade de emancipação e transformação das práticas sociais, de acordo com Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 60), uma vez que a análise inicia na identificação de um problema e de possíveis obstáculos que dificultem a superação deste problema e, conseqüentemente, a mudança.

Por fim, para balizar a metodologia da pesquisa nos embasamos, principalmente em Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2003), Flick (2009), Denzin e Lincoln (2006), Bauer e Gaskell (2002).

3. A ABORDAGEM DA PESQUISA

Nesta dissertação, fizemos uma pesquisa qualitativa que, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 17), consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, que permitem investigar aspectos do mundo considerando seus aspectos qualitativos.

Ainda segundo os autores, a pesquisa qualitativa configura-se em um campo de investigação eficiente que estabelece uma ligação entre várias disciplinas, vários campos e vários temas, o que consiste em “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17). Nesse sentido, as pesquisas qualitativas são, por princípio, interpretativas, ou seja, guiadas por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado. A partir dessa afirmação, este tipo de pesquisa é um campo transdisciplinar que envolve, principalmente, as ciências humanas e sociais, buscando a interpretação e compreensão na forma de texto de determinados significados até então encobertos dentro de uma pesquisa.

Ainda sobre esta discussão, Bauer e Gaskell (2002, p. 23) relatam que a pesquisa qualitativa evita números, lida com as interpretações das realidades sociais, e o protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade. Além disso, Magalhães, Martins e Resende (2017, p.30) afirmam que:

na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem.

Nesse caso, é notório que a pesquisa qualitativa privilegia o trabalho como parte da realidade social, levando em consideração o pensar humano e as interpretações a partir da realidade vivida. Ela trabalha com o universo dos significados, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes, por fim, com parte da realidade social. Devido ao foco na realidade social, este tipo de pesquisa se faz importante para o analista do discurso, uma vez que seu olhar busca por mudanças na sociedade por meio de reflexões, análises e interpretações.

Retomando à discussão, Flick (2009, p.22), ressalta que a pesquisa qualitativa é baseada na “formulação empírica e fundamentada de enunciados relacionados a sujeitos e as situações”. Nessa pesquisa, é possível escolhas de métodos e teorias, há um reconhecimento e análise de diferentes perspectivas (dos/as participantes e sua diversidade), nela é possível também uma reflexividade do/a pesquisador/a e da pesquisa além da variedade de abordagens de métodos. Essas são as ideias centrais da pesquisa qualitativa também apontadas pelo autor. Para Pardo (2011, p.26), a pesquisa qualitativa é caracterizada, principalmente, pela negação do estudo objetivo da realidade. Nesse sentido, para a autora, as pesquisas qualitativas implicam considerar o/a pesquisador/a – com suas crenças, valores e cultura, inserido/a em um meio acadêmico com suas permissões e constrangimentos – essas características que podem modificar, interpretar e construir a realidade pesquisada. Dessa maneira, ressalva que essa realidade não deve ser objetivamente capturada, senão conhecida por meio de suas representações.

Corroborando essa discussão, Denzin e Lincoln (2006) ressaltam que, de maneira geral, o desenvolvimento de pesquisas qualitativas abrange três conjuntos de reflexões, como: ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Os autores observam que

Por trás desses termos, está a biografia pessoal do pesquisador, o qual fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica. Esse pesquisador marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise) (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.32).

Nessa perspectiva, na pesquisa qualitativa, a realidade estudada é concebida como uma construção social e subjetiva, uma vez que é preciso reconhecer que as ações nesse processo

estão carregadas de intenções e valores que influenciam ao longo da pesquisa, a coleta de dados e a própria análise.

Assim, ressaltamos que a subjetividades dos/as participantes desta pesquisa, os/as alunos/as-estagiários/as, as nossas subjetividades também compõem tanto as discussões teóricas e contextuais, apresentadas nos outros dois capítulos, como da análise de dados apresentadas no capítulo 4 deste trabalho. Nos encontros em que acompanhamos a turma, percebemos colocações de estagiários/as e as algumas da nossas constatações se confirmaram, a exemplo, insegurança de enfrentar a sala de aula, a culpabilização do aluno como principal responsável pela falta de interesse pelos conteúdos ministrados; a vitimização do/a professor /a frente ao processo de ensino-aprendizagem e, a partir de poucos acompanhamentos e da leitura dos relatórios, foi possível observarmos as angústias desses/as estudantes frente ao Componente Curricular Estágio Supervisionado. Corroborando essa discussão Denzin e Lincoln (2006, p. 51) ressaltam que

Como observadores do mundo, eles [os cientistas sociais] também participam deste; suas observações, portanto, são feitas dentro de um esquema mediado, ou seja, um esquema de símbolos e significados culturais oferecido a eles por aspectos de suas histórias de vida que eles trazem para o ambiente observacional.

Desse modo, nosso intuito com esse trabalho é unir nossas análises a nossas reflexividades acerca da construção identitária dos/as futuros/as profissionais de Letras, a partir do Componente Curricular Estágio Supervisionado. Assim, nossas considerações estão desenvolvidas no capítulo 4 e complementam as análises realizadas a partir da leitura dos relatórios dos/as alunos/as-estagiários/as. No entanto, antes de darmos continuidade à abordagem da pesquisa, é necessário apresentarmos o problema e objetivos que motivam e movem este trabalho, conforme as seções a seguir.

3.2 Problema e objetivos de pesquisa

Considerando que o Componente Curricular Estágio Supervisionado (CCES) norteia o/a futuro/a profissional de Letras no desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com os processos de ensino-aprendizagem e auxilia em sua reflexividade e dos processos de constituição identitária, as quais são limitadas e constringidas pelos discursos e práticas presentes no contexto acadêmico, inquietou nos saber como as práticas discursivas inseridas no âmbito do CCES atuam na (re) construção das identidades profissionais dos/as alunos/as de

Letras e, também, como essa atuação estaria se relacionando aos significados acional, representacional e identificacional segundo a teoria faircloughiana. Pensando desta forma, decidimos que o nosso próximo passo seria debruçar nossa atenção para formular nosso objetivo geral e a isso nos dedicamos.

Objetivo geral:

Analisar o cenário de representações identitárias do/a futuro/a profissional do Curso de Letras por meio de análise do gênero textual relatório. Para tanto, traçamos objetivos operacionais, os quais arrolamos a seguir:

1. Identificar marcas discursivas no gênero escolhido, considerando os significados do discurso, para perceber em que medida o a prática CCES contribuiu para a formação identitária do/a futuro/a profissional de Letras;
2. Pesquisar os eventos discursivos e as práticas de letramentos enfatizados pelos/as alunos/as-estagiários/as nos relatórios de estágio;
3. Analisar os relatórios de estágio III e IV elaborados pelos/as estudantes de Letras, em uma perspectiva linguístico-discursiva;
4. Verificar a há existência de marcas ideológicas que possam interferir na construção identitária desses/as alunos/as-estagiários/as do Curso de Letras

Desse modo, a partir destas teorias, abordamos o percurso teórico que balizaram a construção deste trabalho com o objetivo de respondermos nossas três questões de pesquisa que dizem respeito às identidades de alunos/as-estagiários/as da Universidade do Estado da Bahia a saber:

1. Em que medida os/as estudantes de Letras se identificam ou não com os discursos e as práticas discursivas inseridos na prática do CCES?
2. Quais letramentos são valorizados ao longo da atuação do/a aluno/a-estagiário/a no CCES?
3. Quais os processos reflexivos presentes no CCES, se é que há, podem estar contribuindo para a constituição das identidades dos/as futuros/as profissionais de Letras?
4. Quais traços ideológicos são representados nas formações identitárias desses/as estudantes presentes ou não nos relatórios do CCES?

Com esse direcionamento, organizamos o capítulo analítico de modo a responder essas questões e a alcançar os objetivos citados. Após descrevermos cada um desses apontamentos que consideramos essenciais, pois são a base no que se refere à motivação e desenvolvimento de uma pesquisa, achamos necessário, também, discutirmos sobre os procedimentos e instrumentos que constituem a análise de dados deste trabalho, no capítulo 4. Nesse caso,

apresentaremos a seguir uma discussão sobre a abordagem documental, utilizada nesta pesquisa.

3.4 A abordagem da pesquisa exploratória e documental

Nesta seção, nosso intuito é discutir sobre os procedimentos e instrumentos que constituem a análise dos dados deste trabalho. Como o nosso objetivo maior é analisar a (re)construção das identidades dos/as alunos/as-estagiários/as a partir dos relatórios construídos ao término do CCES, restringiremos nossa discussão, nesta seção, sobre a abordagem da pesquisa documental. Além disso, ressaltaremos a diferença entre uma pesquisa bibliográfica e documental.

Inicialmente, é importante enfatizarmos que em uma pesquisa qualitativa podemos usar vários procedimentos e instrumentos de constituição e análise dos dados, entre esses a pesquisa documental. Sobre o uso de documentos como dados Flick (2009, p.232) afirma que:

[...] os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando algum objetivo (prático) e algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). [...] Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são as suas características, em que condições específicas foram produzidos e assim por diante.

É importante destacarmos que a pesquisa documental se propõe a produzir novos conhecimentos, a criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como esses têm sido desenvolvidos. Segundo Fonseca (2002, p.23) A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. Corroborando com esse pensamento, Severino (2016) afirma que a pesquisa documental é entendida como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-

prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2016, p.131).

Esse tipo de pesquisa requer do/a pesquisador/a uma leitura e análise mais atentas, conforme Flick (2009, p.33) ressalta, em um estudo documental o/a pesquisador /a deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a ele. Nesse caso, é importante a compreensão de quem o produziu para quem foi elaborado, seu objetivo e a intenção de sua construção. Esses dados, na pesquisa documental, devem ser entendidos como forma de contextualização da informação. Desse modo, Flick (2009, p.33) também nos esclarece que o ponto de partida para análise de documentos é a compreensão interpretativa do texto que possibilitará realizar inferências válidas para a realização da pesquisa.

A partir dessa concepção, não temos dúvida de que fizemos um trabalho de análise documental a partir dos relatórios produzidos pelos/as alunos/as-estagiários/as, as visitas realizadas apenas como forma de observar os/as acadêmicos/as e, por fim, a análise desenvolvida em seus relatórios de estágio, conforme descrevemos nas próximas seções.

Convém ressaltarmos aqui a diferença entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, uma vez que alguns autores divulgam-nas como sinônimas. Muitas vezes acontece esse equívoco, pois, tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica possuem o documento como objeto de investigação. Entretanto, a definição de documento vai além da ideia de textos escritos/impressos, pois como já mencionado anteriormente por Fonseca (2002), os documentos como fontes de pesquisa podem ser escrito ou não, como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsters.

Já a pesquisa bibliográfica, segundo Fonseca (2002, p.32):

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nesse caso, é possível percebermos a diferença entre os dois tipos de pesquisa, sobretudo, pelo fato de a pesquisa bibliográfica ser um tipo de estudo direto em fontes

científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica. Assim, Severino (2016) também disserta que a pesquisa bibliográfica se realiza a partir do

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se de dados, de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2016, p.131).

Para a realização desse tipo de pesquisa, é necessário realizar o levantamento dos estudos já feitos acerca do assunto que pretende pesquisar. Além disso, Oliveira (2007, p.69) também corrobora afirmando que a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científicos. Desse modo, observaremos que a principal finalidade dessa pesquisa é possibilitar aos pesquisadores/as o contato com obras e artigos que abordam o tema em estudo.

É fato que a pesquisa documental segue os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, por isso a dificuldade de diferenciá-las muitas vezes. Oliveira (2007, 69) ressalta que “a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico.” Desse modo, o elemento de distinção está na natureza das fontes, a bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre um determinado tema, já a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram analisados, nesse caso, funcionam como fontes primárias. Dessa forma, neste trabalho, a análise dos relatórios, documentos que ainda não foram pesquisados, configura a abordagem desta dissertação como documental.

Quanto à escolha dos documentos, Flick (2009, p. 33) afirma que o pesquisador não pode manter o foco apenas no conteúdo, mas deve considerar o contexto, a utilização e a função dos documentos, uma vez que são meios para compreender e decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo. Nesse sentido, a escolha dos documentos consiste em balizar o universo que será pesquisado. O problema da pesquisa influencia na seleção dos documentos escolhidos, desse modo, não é uma escolha aleatória e ela se dá também em função dos objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa.

Diante das explicações apresentadas por estes autores, evidentemente esta dissertação utiliza a abordagem documental, uma vez que a busca de informações de marcas discursivas ideológicas na (re)construção das identidades dos/as futuros/as profissionais de Letras nos relatórios dos/as acadêmicos/as. Entretanto, antes de avançarmos para a discussão da ADC

como uma proposta teórico-metodológica, discutimos nas próximas seções a organização do *corpus* da pesquisa e as etapas que seguimos para sua realização, com o intuito de especificarmos um pouco mais a metodologia que utilizamos.

3.5 Observação participativa: organização do *corpus* da pesquisa

Reservamos esta seção para apresentarmos as ações desta pesquisa que foram divididas em dois momentos: no primeiro, foi realizada uma observação em alguns encontros com os/as alunos/as do curso de Letras do *campus* IX, da Universidade do Estado da Bahia que estavam cursando os estágios III e IV, pois são nesses componentes que, principalmente, os/as acadêmicos/as de Letras têm, de fato, contato com a prática docente.

No segundo e último momento, foram analisados os relatórios de estágio elaborados pelos/as estudantes de Letras. Foi feita essa análise numa perspectiva linguístico-discursiva e levaremos em consideração os significados do discurso, para observarmos em que medida o CCES contribuiu ou não para a formação identitária profissional dos/as participantes da pesquisa, análise apresentada no capítulo 04 desta dissertação.

Para a realização da pesquisa documental, contamos com a colaboração da coordenação do Curso de Letras e de docentes que ministram o CCES, que facilmente disponibilizaram os documentos necessários para a realização da pesquisa, além de fornecerem informações sobre o perfil dos/as alunos/as-estagiários/as, sobre o curso e a universidade.

Por fim, pontuamos que a proposta dessa pesquisa foi apresentada e analisada por alguns membros da Universidade do Estado da Bahia – *campus* – IX, coordenadora do curso, diretor e professores/as, que por sua vez, assinaram o “Aceite Institucional”. A partir disso, foi disponibilizada para a coordenadora e para a professora de Estágio Supervisionado do Curso de Letras uma cópia do projeto. Assim, na próxima seção, ressaltamos a importância de descrevermos o perfil dos/as participantes e do espaço da pesquisa.

3.6 Descrição dos/as participantes e do espaço da pesquisa

Nesta seção, abordaremos o perfil dos/as protagonistas das práticas sociais relacionadas ao CCES e os discursos produzidos nos relatórios que irão compor o *corpus* desta pesquisa. Para isso dividiremos essa seção em cinco subseções: na primeira, apresentaremos o perfil dos/as participantes; na segunda subseção, discutiremos sobre o espaço onde se desenvolve esta investigação, explicando a escolha da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de

Ciências Humanas – *campus* IX. Na terceira subseção, explicaremos, também, o motivo de realizar a pesquisa no Curso de Letras; na quarta, explicaremos a relação existente entre o/a pesquisador/a e o ambiente pesquisado. Por último, na quinta subseção apresentaremos as razões de termos escolhido os CCES III e IV para desenvolvimento desta pesquisa em ADC. Ressaltamos que, neste capítulo, especificamente nesta seção, nosso propósito é explicar essas escolhas pessoais do pesquisador para desenvolver este trabalho, diferentemente, do que foi realizado no capítulo 01.

3.6.1. Perfil dos/as participantes

Nosso propósito com esta subseção é apresentar o perfil dos/as participantes envolvidos/as nesta pesquisa. Nesse caso, os atores sociais das práticas relacionadas ao CCES bem como os discursos produzidos em relatórios dos/das alunos/as–estagiários/as do curso de Letras da UNEB – Departamento de Ciências Humanas - DCH – *campus* IX. Esses/as acadêmicos/as mantêm contato com este componente para realização do estágio ao longo de 4 meses, duração do semestre na universidade, que envolve o tempo das aulas teóricas e práticas do estágio supervisionado. Sendo assim, observei¹³ recolhendo ao final do semestre os relatórios do CCES de duas turmas em semestres e segmentos de atuação diferentes.

No primeiro momento, mantive contato com alunos/as que estavam no último estágio – no Componente Curricular Estágio Supervisionado IV – no oitavo semestre do curso de Letras, uma turma que estava atuando no Ensino Médio, prestes a concluir o curso. Essa turma era constituída por 21 estagiários/as, numa faixa etária entre 25 a 35 anos de idade. Ao longo da observação, notei que apenas 5 alunos/as já tinham tido contato com Ensino Médio e 16 ainda não haviam atuado com este público. Nesse caso, realizei algumas observações na turma, quando essa se reunia para discutir e planejar algumas ações do estágio. No final, a professora que acompanhava a turma me cedeu alguns exemplares dos relatórios que são alvo de análise desta pesquisa.

No segundo momento, acompanhei outro grupo de estagiários/as que estava cursando o Componente Curricular Estágio Supervisionado III, nesta disciplina, os/as discentes atuam no Ensino Fundamental II. Essa turma era formada por 19 estagiários/as, numa faixa etária entre 22 a 40 anos, aqui notei uma turma predominantemente de pessoas mais maduras, umas que já

¹³ A partir dessa seção, em alguns momentos precisarei relatar minhas experiências pessoais ao longo da pesquisa, portanto, constantemente farei alteração da pessoa do discurso - da primeira pessoa do plural para a primeira do singular – uma vez que estes percursos fazem parte da minha própria experiência.

possuíam outra graduação e outras que não tiveram oportunidade de cursar a universidade assim que concluíram o Ensino Médio. Pude perceber também, ao longo da observação, que todos/as de forma direta ou indiretamente, já haviam tido contato com Ensino Fundamental II. Nesse contato, realizei algumas observações ao longo de semestre e, no final, a professora do componente também disponibilizou os relatórios que, por sua vez, fazem parte da análise deste trabalho.

Dessa maneira, no decorrer da pesquisa, contei com a participação de 30 alunos/as-estagiários/as do curso de Letras, cuja idade variava entre 22 a 40 anos. Desses/as 21 estudantes pesquisados/as, 4 cursavam o CCES IV pela segunda vez, e 17 estavam cursando pela primeira vez. Na segunda turma pesquisada, a realidade não era diferente, pois 15 alunos/as estavam tendo o primeiro contato, enquanto 4 já estavam cursando a disciplina pela segunda vez. Pude perceber, portanto, que todos/as os/as alunos/as-estagiários/as pesquisados/as conseguiram, ao longo da pesquisa, concluir o CCES.

Quanto aos/às professores/as do Componente Curricular Estágio Supervisionado, destacamos apenas que são profissionais graduados/as e especialistas na área de Letras. Ao longo da pesquisa, constatei que alguns/mas professores/as do CCES estavam afastados/as da universidade para doutoramento, e a disciplina estava sendo ministrada por uma professora substituta pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) que, obviamente, preenchia todos os requisitos de formação para exercer a função de docente do CCES.

Consideramos importante evidenciar que por questões éticas a fim de resguardar a identidade dos/as participantes, compromisso assumido com os atores sociais envolvidos/as, preferimos, portanto, utilizar diferentes pseudônimos, assim organizados:

Quadro 10: distribuição dos/as participantes da pesquisa

Componente Curricular	Estagiários/as
Componente Curricular Estágio IV	Conceição, Dora, Gabriela, Benona, Tieta, Lorena, Ana Clara, Lia, Caroba, Macabéa, Glória, Benta, Anastácia, Emília
Componente Curricular Estágio III	Lúcia, Aurélia, Iracema, Ceci, Isaura, Inocência, Eugênia, Helena, Capitu, Virgília, Bertoleza, Rita Baiana, Ema, Quitéria, Fabiano

Fonte: produzido pelo próprio autor.

A escolha dos pseudônimos utilizados, na tabela acima, remete a personagens que marcaram e ainda são presentes na Literatura brasileira. Justificamos essa escolha como uma forma de homenagear o objeto de trabalho dos futuros/as profissionais de Letras, uma vez que a Literatura é um objeto de trabalho e pesquisa desses profissionais. No entanto, para as análises dos dados da pesquisa compõem o *corpus* analítico 30 relatórios dos/as estagiários/as, o que não corresponde ao número de personagens que compõem o quadro acima. A partir dessa primeira discussão acerca do perfil dos/as participantes, justificarei, também, na próxima subseção, os motivos que me levaram a escolher a UNEB – *campus* IX como espaço para desenvolver a este trabalho.

3.6.2 O espaço onde se desenvolve a pesquisa

O nosso propósito com esta subseção é explicar os motivos que levaram a UNEB a ser escolhida como espaço para desenvolver esta pesquisa. Nesse sentido, como ex-aluno da Universidade do Estado da Bahia – DCH - *campus* IX, e por atuar como professor de Língua Portuguesa na cidade de Barreiras, cidade sede da UNEB – *campus* IX, há mais de sete anos, tracei meu objetivo para analisar o contexto em que estão inseridas, de maneira direta ou indireta, minha formação e atuação profissional, nesse caso, é importante ressaltarmos que a escolha desse espaço físico e social se justifica por vários motivos para desenvolvimento dessa pesquisa.

Em primeiro lugar, como mencionado anteriormente, a UNEB – DCH – *campus* IX, por ser uma universidade pública é a principal instituição formadora de profissionais na área de Letras Vernáculas no oeste da Bahia. Sendo assim, é importante conhecer melhor a realidade dos/as estudantes de licenciatura em Letras e como é realizada formação inicial dos /as futuros/as profissionais desse curso, por meio do CCES. Em segunda instância, é importante lembrar que a formação oferecida aos/às acadêmicos/as refletirá diretamente no contexto sociocultural da cidade de Barreiras bem como de toda região, no que se refere ao trabalho de linguagens, na maneira como os professores/as de Língua Portuguesa atuarão em sala de aula, uma vez que a UNEB – DCH – *campus* IX é a principal instituição responsável pela formação de profissionais dessa área na região.

Por fim, conhecer os discursos que ecoam entre os/as alunos/as do Curso de Letras desta Universidade acerca da atuação como futuros/as profissionais de Letras, experiência essa, possibilitada por meio do CCES e, desse modo, compreender como as identidades desses/as acadêmicos/as são construídas e reconstruídas no cenário de formação de Letras Vernáculas.

Assim, é importante explicarmos, também, o porquê, dentro dessa universidade, restringimos nossa pesquisa ao curso de Letras.

3.6.3. O curso pesquisado

A partir das considerações traçadas acima acerca da escolha do espaço físico e social para a realização desta pesquisa, nesta subseção, direcionamos nosso olhar para a região oeste da Bahia, focalizando o curso de Licenciatura em Letras oferecido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Ciências Humanas do *campus* IX, curso este que foi implantado com o objetivo de atender à necessidade de formação profissional especializada na área de Letras no município de Barreiras, bem como em toda a região Oeste da Bahia. Assim, podemos apontar inicialmente que, desde a sua implantação, em 1997, o curso de Letras atua como forma de amenizar os baixos indicadores educacionais da região do Oeste da Bahia.

Hoje observamos que, ao longo desses 23 anos do curso, houve uma mudança sensível na atuação dos/as docentes da Educação Básica, principalmente no que diz respeito à formação destes/as profissionais, uma vez que os/as professores/as que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio com a disciplina Língua Portuguesa, nas redes pública e privada, são licenciados/as ou cursam a graduação em Letras. Nesse sentido, podemos perceber que o curso tem atendido a necessidade de profissionais na área de formação docente para Educação Básica.

Entretanto, hoje, outra problematização vem a lume quando pensamos na formação dos/as futuros/as profissionais, uma vez que é possível notar alguns discursos que reforçam negativamente o exercício da docência no curso de Letras. A partir disso, é possível perceber entre os/as acadêmicos/as uma ansiedade, preocupação, medo quando precisam enfrentar os CCES. Nesse caso, o estágio por ser um momento de decisão, em que os/as alunos/as, de fato, experienciam as práticas docentes, tornando-se esta uma fase em que muitos desistem do curso e muitas vezes optam por não exercer a docência, o que fragiliza e enfraquece a realidade educacional do país e, por outro lado, fortalece os discursos negativos que predominam sobre a educação brasileira.

3.6.4. A relação entre pesquisador/a e a pesquisa

Neste momento, nesta subseção, é importante não apenas explicar o porquê da escolha da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas – *campus* IX para

desenvolvimento deste trabalho, mas também explicar a relação entre pesquisador/a e espaço escolhido para realização da pesquisa.

É válido pontuar, primeiramente, que as questões que movem esta pesquisa me incomodam desde quando era estudante do curso de Letras da UNEB – DCH – *campus IX*, ao ouvir as histórias dos/as meus/minhas colegas e de outros/as alunos/as que já haviam passado pela experiência do CCES. Nesse caso, a escolha do curso e da Universidade perpassa por experiências vivenciadas anteriormente nesse espaço e que me causaram inquietações.

Ainda quando acadêmico do curso de Letras da UNEB – DCH – *campus IX*, mesmo sabendo que era uma licenciatura e, obrigatoriamente, todos/as passariam pelo estágio na sala de aula, pude ouvir e perceber a angústia, medo, apreensão em relação aos estágios. Eram componentes que mais desestabilizavam os/as alunos/as, principalmente, quando tínhamos que cursar os estágios III e IV, disciplinas que, de fato, proporcionavam o contato direto com a nossa futura profissão, professores/as. Ainda devido à insegurança, característica normal para quem está iniciando, eu e meus/minhas colegas recorriamos aos/às alunos/as veteranos/as, aqueles/as que já haviam passado pela experiência dos estágios e, infelizmente, para a maioria os seus relatos traziam uma visão extremamente negativa em relação à prática docente e logo, em seguida, observei que era um discurso que era repassado para outros/as alunos/as.

Dessa maneira, era possível notarmos naquelas vozes a predominância de relatos contraproducentes no que diz respeito à prática docente, constantemente, reforçavam vozes que predomina entre a sociedade e entre os/as próprios/as profissionais da educação – alunos /as indisciplinados/as, muito trabalho e pouca valorização, o desrespeito prevalece na sala de aula, os/as alunos/as não têm interesse e, conseqüentemente, não nos permitem desenvolver um bom trabalho, não há recursos para desenvolver as atividades propostas – eram esses os discursos que prevaleciam na minha época de graduação, o que fortalecia o medo e a rejeição à sala de aula.

Essas narrativas eram recorrentes e muitas vezes acarretavam decisões mais radicais, fato que me causava maior inquietação, muitas vezes alguns/algumas colegas de turma e do curso em geral, ao passarem pela experiência do estágio, chegavam à conclusão que aquela não era a profissão desejada e, naquele momento, trancavam ou abandonavam o curso. Outras vezes alguns continuavam, concluíam, mas, infelizmente, na incerteza se de fato tinham feito a escolha profissional correta. Assim, essas eram as principais situações que me incomodavam dentro do processo de formação do Curso de Letras. Nesse contexto, é importante ressaltarmos a importância do Componente Curricular Estágio Supervisionado, uma vez que nosso objetivo é analisar a construção identitária dos/as futuros/as profissionais do curso de Letras.

3.6.5. O Componente Curricular Estágio Supervisionado (CCES) principal meio de formação inicial

A partir desses fatos que me causavam incômodo desde o tempo da graduação foi possível atentar para o modo como são (re)construídas as identidades profissionais dos/as acadêmicos/as de Letras, tomando como base, principalmente, as experiências vivenciadas a partir do Componente Curricular Estágio Supervisionado (CCES), e observar se o/a estudante do Curso de Letras, a partir do contato com esse componente, se sente preparado/a para dar continuidade ou modificar a escolha profissional.

Convém reiterarmos aqui, que é por meio do Componente Curricular Estágio Supervisionado, que se criam possibilidades de atuação para alunos/as-estagiários/as, nesse caso, futuro/a licenciado/a em Letras. Esse componente leva o/a acadêmico/a a se aproximar da sua futura realidade de atuação profissional, bem como do início da problematização da teoria aprendida nas outras disciplinas ao longo da graduação. É neste momento que o/a estudante das licenciaturas vivencia, de fato, a experiência da sala de aula, uma vez que as ações dos/as alunos/as e dos/as professores/as começam a se apresentar.

No curso de Letras, o contato com estágio se dá a partir do 5º (quinto) semestre, após terem passado pelas disciplinas de Prática Pedagógica, em que são discutidas as teorias e práticas na sala de aula. Conforme o Regulamento de Estágio: “Art. 3º - A articulação da teoria/prática ocorrerá ao longo da formação dos cursos de graduação, condicionada à articulação dos componentes curriculares, de forma a subsidiar a vivência e consolidação das competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional” (CONSEPE, 2007).

Além disso, é importante lembrarmos que o Estágio Supervisionado, na UNEB, é respaldado pela Resolução do CONSEPE nº 795/2007 e o Regulamento de Estágio. Dessa maneira, segundo o Regulamento de Estágio:

Art. 1º - Considera-se estágio curricular as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao educando pela vivência em situações reais de vida e trabalho, no ensino, na pesquisa e na extensão, na modalidade regular e Projetos Especiais perpassando todas as etapas do processo formativo e realizadas na comunidade em geral, ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, ONGs, Movimentos Sociais e outras formas de Organizações, sob a responsabilidade da Coordenação Central e Setorial (CONSEPE, 2007).

Nessa perspectiva, os/as estagiários/as devem cumprir uma carga horária de 420 (quatrocentos e vinte horas) horas que são subdivididas ao longo da metade do curso. Nesse caso a carga horária do estágio está dividida em quatro componentes curriculares de Estágio supervisionado – I, II, III e IV distribuído da seguinte maneira: 5º semestre (105 horas), 6º semestre (105 horas), 7º semestre (105 horas) e 8º semestre (105 horas). De acordo com o Regulamento de Estágio: Art. 6º - A carga horária mínima dos estágios curriculares dos cursos atenderá à legislação nacional vigente, específica para cada curso e ao projeto pedagógico dos mesmos (CONSEPE, 2007).

A partir dessa subdivisão na carga horária dos Componentes curriculares de Estágio Supervisionado, é importante ressaltarmos que 210 horas (duzentas e dez horas) podem ser realizadas em espaços não formais, como associações comunitárias, sindicatos e (Organizações Não-Governamentais) ONG, a fim de desenvolver atividades sociais, na área de linguagem, com os/as alunos/as do curso. As demais 210 horas (duzentas e dez horas), metade desse tempo é voltado para o Ensino Fundamental II e a outra metade para o Ensino Médio, com o fito de possibilitar ao/à acadêmico/a uma vivência mais profícua com o espaço escolar. Conforme o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 253):

As atividades de regência em classe escola-campo são vivenciadas nos componentes curriculares Estágio Supervisionado em todos os estágios. Com esta configuração, o estágio do curso visa contemplar a formação à docência, contribuindo para a consolidação das competências exigidas para exercício acadêmico-profissional do futuro professor das áreas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura.

Ressaltamos, ainda, que ao longo desse período de estágios, os/as estudantes são acompanhados/as e orientados/as por professores/as com formação na área específica, que, segundo o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 253), dever ser responsável por uma média de 20 alunos/as para orientação. Sobre os/as profissionais envolvidos/as nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado, o Regimento de Estágio afirma que:

Art. 12 - Os profissionais envolvidos com o processo do estágio curricular terão as seguintes denominações e competências, a saber:
II - Professor orientador e/ou supervisor de estágio será(ao) docente(s) da UNEB e lhe (s) competem:
orientar os alunos durante o estágio, nos aspectos específicos de sua área de atuação;
realizar supervisão com visitas *in loco*;
promover articulação entre a UNEB e a instituição ou empresa concedente do estágio;
exercer atividades de acompanhamento e avaliação do aluno, nos diversos campos do estágio;

e) fornecer dados à coordenação setorial, para tomada de decisão relacionada com o estágio (CONSEPE, 2007).

No que se refere aos/às acadêmicos/as, antes de iniciar o estágio, os/as graduandos/as devem, obviamente, receber a relação das escolas públicas da Rede Municipal e Estadual de Educação onde poderão realizar o Estágio Supervisionado. Conforme o Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras (2012, p. 255), para o acompanhamento e avaliação do estágio são utilizados: formulário de frequência devidamente assinado pelo/a professor/a regente ou coordenação da Instituição/Campo de estágio; visita do/a professor/a supervisor/ra e relatório de diagnóstico do estágio. Além disso, antes de assumir os/as estudantes devem produzir o projeto de estágio e os planos de cada aula que será ministrada, iniciando, de fato, o contato com as práticas pedagógicas. Ao final de cada estágio, é cobrado dos/as acadêmicos/as de Letras um relatório ou um artigo científico, relatando as experiências vivenciadas. Nesse sentido, a análise desses relatórios é fundamental para responder às questões levantadas na seção 3.4 e, dessa forma, entender como são (re) construídas as identidades dos/as futuros/as profissionais do curso de Letras.

Assim, feita essa breve descrição do espaço e dos/as participantes envolvidos/as na pesquisa, apresentaremos na próxima seção um dos recursos metodológicos para análise em ADC.

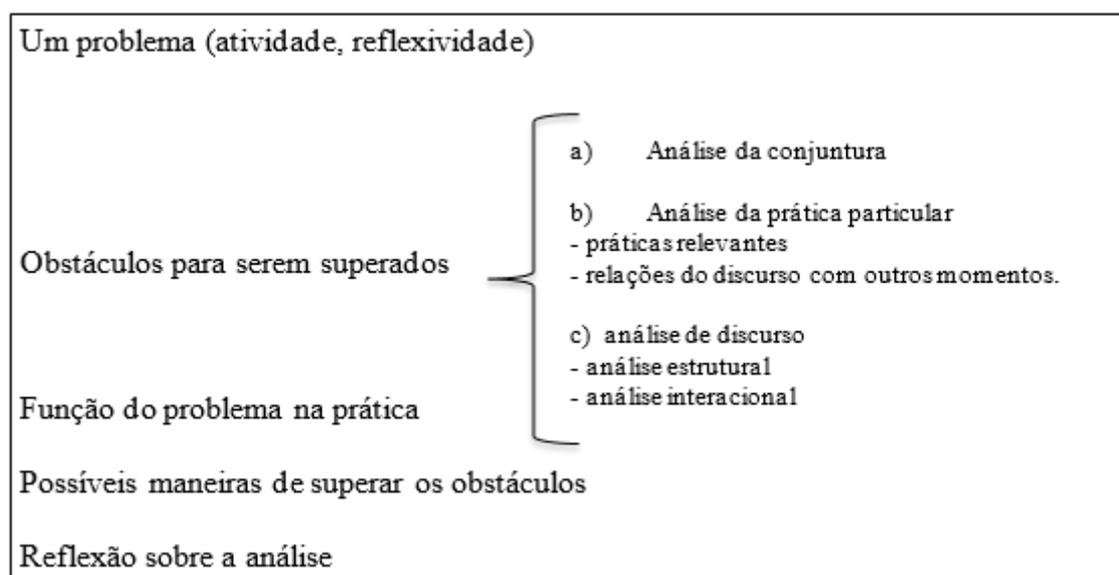
3.7 Abordagem metodológica para Análise em ADC

A pesquisa qualitativa configura-se como suporte na geração e coleta dos dados e nas múltiplas possibilidades de aplicação em investigações científicas. Para iniciarmos esta discussão, é importante lembrarmos, primeiramente que a ADC como metodologia é textualmente orientada, podendo abarcar textos publicitários, entrevistas, reportagens, documentos oficiais, relatórios entre outros que possam ser úteis para o desenvolvimento de inúmeros trabalhos que tenham como objetivo desenvolver análises de caráter descritivo e interpretativo.

De início, nesta seção, partiremos do arcabouço proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) que será um dos métodos utilizados como recurso metodológico nesta pesquisa. Uma vez que esses autores apresentam uma proposta de explanação crítica com orientação declarada para a análise de práticas problemáticas, que traça um caminho que pode levar a mudanças dessas práticas. Desse modo, no intuito da transformação, a análise se torna mais livre e aberta aos ideais dessa pesquisa.

O enquadre proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60) busca refletir sobre a possibilidade de emancipação e transformação das práticas sociais particulares, pois, a análise parte da percepção de um problema e da identificação de possíveis obstáculos que dificultem a superação deste problema e, conseqüentemente, a mudança. Desse modo, apresentamos a seguir uma síntese dos procedimentos teórico-metodológicos basilares da ADC, apresentados em Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60):

Quadro 11: Enquadre de 1999 de Chouliaraki e Fairclough (1999)



Fonte: Adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60)

Notamos, desse modo, que cada procedimento dessa abordagem requer do/a pesquisador/a um trabalho com muita atenção e cuidado de análise e reflexões. Na primeira etapa, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem que as análises em ADC sejam motivadas por um *problema discursivo* relacionado à determinada parte da vida social, a exemplo do problema motivador desta pesquisa: como as práticas discursivas inseridas no âmbito do CCES atuam na (re)construção das identidades profissionais dos/as alunos/as de Letras e como essa atuação se relaciona dialeticamente aos significados acional, representacional e identificacional dos discursos dos/as alunos/as? No caso desta pesquisa, podemos atribuir a existência e sustentação desse problema pela naturalização de discursos particulares, que perpassam entre os/as alunos/as-estagiários/as sobre a atuação do professor na educação básica, representados muitas vezes como verdadeiros e universais.

A segunda etapa da abordagem é a *identificação de obstáculos para que o problema seja superado*. Nessa etapa da pesquisa, aprofundamos nas reflexões e identificamos as diversas

causas que mantêm os problemas e dificultam a superação dos obstáculos. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), é importante identificar quais elementos na prática social servem como suportes para a permanência do problema anteriormente identificado, constituindo obstáculos para sua superação. Essa fase se direciona e se desmembra em três etapas: *análise da conjuntura*; *análise da prática particular* e *análise do discurso*. A primeira é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois nos possibilita o conhecimento macro da estrutura social e dos fatores que refletem nos problemas relacionados à prática particular.

Neste trabalho, a análise da conjuntura compõe o primeiro capítulo. Sendo assim, coube a este capítulo essa discussão, apresentamos e discutimos o contexto sócio-histórico-cultural de Barreiras, da Universidade do Estado Bahia e, principalmente, a importância do curso de Letras nesta cidade e região.

Neste referido capítulo, foi descrito com maiores detalhes a região Oeste da Bahia, apontando as características sócio-histórico-cultural da região. Em seguida, apresentamos o contexto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, do campus IX. Além disso, refletimos sobre a história do curso de Letras tanto na esfera estadual quanto na local – Barreiras – onde desenvolvemos a pesquisa. Ademais, discutimos sobre a organização do modelo curricular do curso de Letras e a atuação dos/as profissionais desta área. Foi feito também, por último, um recorte da legislação brasileira, passando pelas principais normas que regem o estágio em licenciaturas com foco no regimento do estágio da universidade pesquisada.

Nesta fase de análise, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem a *investigação da função do problema na prática*. Nessa fase, averiguamos se instância discursiva exerce alguma função específica na prática social estudada e de que maneira essa função é desempenhada. É nesta etapa que também procuramos compreender a contribuição do discurso para a manutenção do problema e sua função na prática particular.

Após as análises, como quarta fase, os autores sugerem a *investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos* para o problema discursivo apresentado. Nesta etapa, são sugeridas as possibilidades de mudança social. É nesta fase que são realizadas reflexões com o fito de corroborar para o entendimento do problema discursivo que fora apresentado, a fim de questionar alguns discursos naturalizados nesses textos e discursos articulados na sociedade contemporânea. Enfim, a quinta etapa proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999), ao observar o caráter crítico das pesquisas em ADC, realizamos a todo instante, reflexões sobre a análise, do início ao fim deste estudo, entretanto, esse será assunto para o capítulo teórico.

Dessa maneira, os procedimentos propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999, p.60) não se prendem apenas à análise linguística, ultrapassam-na, pois além de um olhar detalhado

para a língua, a análise se estende para as questões sociais, já que a análise da conjuntura e da prática particular possibilitam que as relações de poder envolvidas no problema sejam desobscurecidas e os possíveis modos de ultrapassar os obstáculos possam ser desvelados.

A terceira fase refere-se à investigação da prática, dando ênfase às práticas de produção, distribuição e consumo. Para Fairclough (2003a) é o estudo dos momentos das práticas – (inter)ação; relações sociais; pessoas (com suas crenças, valores, histórias); mundo material, com foco nas relações entre tais momentos e o momento discursivo.

A terceira fase é a análise do discurso que, neste trabalho, está ligada ao mapeamento minucioso na análise dos relatórios dos/as alunos/as-estagiários/as que compõem o *corpus* desta pesquisa. Assim, embasado em Fairclough (2003a), procuramos mapear e analisar o cenário de representações identitárias do/a futuro/a profissional do Curso de Letras por meio de análise do gênero relatório a fim de compreender como as identidades profissionais são construídas ou reconstruídas no cenário de formação de Letras Vernáculas, a partir do Componente Curricular Estágio Supervisionado.

Assim, é importante ressaltarmos que para o desenvolvimento desta pesquisa, embasamos também na ampliação da obra de Fairclough (2003) que ressalta a análise textual como base para as análises discursivas e sociais, desse modo com uma nova perspectiva sobre discurso e texto – a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO).

Com isso, podemos inferir que a ADTO condensa a concepção teórico-metodológica de Fairclough. Conforme o próprio autor, ela permite a análise, a princípio, de qualquer tipo de discurso, com linguagem falada ou escrita, isto é, por uma combinação de “elementos discursivos e não discursivos” (FAIRCLOUGH, [1992] 2016, p. 62). Além disso, o autor ressalta que a análise textual é feita em conjunto com outros textos com “exemplos reais das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas”. Diante disso, a partir da materialização das práticas em forma de texto e da interpretação de forma adequada, “provavelmente reforçará a análise textual” (FAIRCLOUGH, [1992] 2016, p. 86).

Nesta pesquisa, como já mencionamos anteriormente, embasamo-nos na Análise de Discurso Textualmente Orientada como um dos instrumentos metodológicos com o propósito de analisarmos o *corpus* selecionado – relatórios produzidos por alunos/as-estagiários/as do curso de Letras que cursaram os Componentes Curricular Estágio Supervisionado III e IV. Para essa análise, fizemos uso o enquadre de 1999 e, também, algumas categorias analíticas definidas por Fairclough (2003), apresentadas no quadro 3.3. Nesse quadro, buscamos apresentar as categorias que foram mais representativas nas análises.

Quadro 12: Questões para análise textual

Significados	Aspectos discursivos/ textuais	Perguntas sobre o texto em análise
Significado acional	Estrutura genérica	O texto se situa em uma cadeia de gêneros? O texto é caracterizado por uma mistura de gêneros? Que gêneros o texto articula (em termos de atividade, relações sociais, tecnologias de comunicação)?
	Presunção	Que presunções existenciais, proposicionais ou valorativas são feitas? É o caso de se ver algumas presunções como ideológicas?
Significado Representacional	Relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações	Quais são as relações semânticas predominante entre períodos e orações (causa – razão, consequência, propósito; condicional; temporal; aditiva; elaborativa; contrastiva/concessiva)? Há relações semânticas em nível mais alto entre partes maiores do texto (por exemplo, problema solução)? As relações gramaticais entre orações são predominantemente paratáticas, hipotéticas ou encaixadas? Há relações particularmente significativas de equivalência e diferenças construídas no texto?
	Interdiscursividade	Que discursos são articulados no texto e como são articulados? Há uma mistura significativa de discursos? Quais são os traços que caracterizam os discursos articulados (relações semânticas entre palavras, colocações, metáforas, presunções, traços gramaticais)?
	Representação de eventos/ atores sociais	Que elementos dos eventos sociais representados são incluídos ou excluídos? Que elementos incluídos são mais salientes? Quão abstrata ou concretamente os eventos são representados? Como os processos são representados? Quais são os tipos de processo predominantes (material, mental, verbal, relacional, existencial)? Há instâncias de metáfora gramatical na representação de processos? Como atores sociais são representados (ativado/passivado, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/genérico)? Como tempo, espaço e a relação entre ‘tempos espaços’ são representados?

Significado Identificacional	Identificação	Que estilos são articulados no texto? Como são articulados? Há mistura significativa de estilos? Quais são os traços que caracterizam os estilos articulados (“linguagem corporal”, pronúncia e outros traços fonológicos, vocabulário, metáfora, modalidade, avaliação)?
	Modalidade	Como os autores se comprometem em termos de verdade (modalidades epistêmicas)? Em termos de obrigação e necessidade (modalidades deônticas)? Em que extensão as modalidades são categóricas (afirmação, negação etc.)? Em que extensão são modalizadas (com marcadores explícitos de modalidade)? Que níveis de comprometimento observam-se (alto, médio, baixo) quando há marcadores explícitos de modalidade? Quais são os marcadores de modalização (verbos modais, advérbios modais etc.)?
	Avaliação	Com que valores (em termos do que é desejável ou indesejável) o/a autor/a se compromete? Como valores são realizados – como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deônticas, afirmações com processos mentais afetivos, valores presumidos?

Adaptado de Fairclough (2003, p. 191 – 194).

Nesse quadro, apresentamos algumas categorias de análise de Fairclough (2003). Como podemos notar, o percurso analítico está situado de acordo com os significados (acional, representacional, identificacional) do discurso proposto por Fairclough (2003a). Dessa maneira, o autor propõe a associação dos conceitos de gêneros, discursos e estilos, que são os modos relativamente estáveis de agir, representar e identificar discursivamente. Além disso, em cada um desses significados, existem aspectos discursivos que podem ser avaliados de acordo com os questionamentos apresentados na terceira coluna.

Nesse sentido, Fairclough (2003a), reforça que uma análise discursiva não se confunde com uma simples leitura e interpretação de um texto. Isso porque contamos com conceitos associados a categorias analíticas aplicadas sistematicamente. O quadro acima, proposto por Fairclough (2003a), apresenta uma prévia de algumas perguntas que nortearam as escolhas das possíveis categorias analíticas que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

Fairclough (2003a) enfatiza também que os três significados atuam juntos na dimensão textual do discurso e que esses conceitos são simultaneamente discursivos e sociais. Diante disso, Vieira e Resende (2016, p. 114 – 115) reiteram o autor:

Categorias Analíticas são, portanto, formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas. Por meio delas, podemos analisar textos buscando mapear conexões entre o discursivo e o não discursivo, tendo em vista seus efeitos sociais.

Desse modo, é válido lembrar que a escolha das categorias de análise de um texto não é um processo feito anteriormente, na verdade, essa análise – as categorias encontradas – é uma consequência do próprio texto e das questões/preocupações de pesquisa, no caso da nossa pesquisa, a partir da leitura e interpretação dos relatórios de estágio.

Por fim, é preciso que se diga que com esse enquadre metodológico e com a ampliação da Análise de Discurso Textualmente Orientada do trabalho de Fairclough (2003) acreditamos que podemos perceber claramente a importância da ADC, e como é válida para esta pesquisa, na medida em que constatamos a sua diversidade e flexibilidade na elaboração de diversas abordagens que trabalham em prol do tratamento de questões sociais específicas, com vistas à mudança social. Nessa perspectiva, a união da pesquisa qualitativa e da ADC contribui para a transformação das práticas.

3.8 Considerações sobre o capítulo

Este capítulo teve como objetivo apresentar o percurso metodológico utilizado para desenhar a pesquisa e construir a dissertação. Desta maneira, como se trata de estudo sobre identidades, a opção pela pesquisa qualitativa foi a mais propícia. Dessa forma, abordamos a natureza da pesquisa e os caminhos metodológicos usados para desenvolver esta investigação. Além disso, apresentamos a abordagem desta pesquisa, a descrição dos participantes, do campo, abordamos também os instrumentos de coleta de dados e as possíveis categorias analíticas desses. Esperamos que, a partir desse percurso traçado neste capítulo, seja possível observar a atuação do Componente Curricular Estágio Supervisionado na construção da identidade do/a futuro/a profissional de Letras. Para isso, por fim, o conjunto do material coletado a partir das ações descritas acima servirá como base para a composição efetiva da escrita da dissertação.

**CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: QUANDO AS
ANÁLISES TRAZEM LUZ À PESQUISA**

APRESENTAÇÃO

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores das ciências nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 2007, p. 49).

Escolhemos esta epígrafe para a abrir este capítulo, por apresentar uma crítica aos velhos métodos da escola tradicional que se mostram inadequados e ainda presentes na sociedade atual. Com essa crítica, Teixeira (2007) reflete sobre um novo modelo de educação, que supere a escola arcaica e tradicional. Para ele, as escolas não foram criadas para renovar a sociedade, mas para perpetuá-las e, portanto, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser mais estrita. Assim, no que se refere ao desenvolvimento da sociedade, ressalta que esta foi formada por meio de uma escola rígida, formadora também de pessoas rígidas, com conceitos tradicionais, modelo criticado pelo educador.

Essa discussão dialoga com nossa pesquisa, pois, em nossos dados, apresentados neste capítulo, ainda constatamos este mesmo pensamento – modelo da escola tradicional - nos relatórios de estágio, produzidos pelos/as acadêmicos/as do curso de Letras. Entretanto, é importante ressaltarmos que, também, encontramos pensamentos que coadunam com a crítica traçada por Teixeira o que para nós pode significar uma mudança, ainda que tênue. Com objetivo de apresentá-los, decidimos dividir este capítulo analítico em quatro seções de modo a responder às questões que nortearam a nossa pesquisa.

Na primeira seção, analisamos os fragmentos que revelam como o CCES contribui para os processos identitários dos/as alunos/as-estagiário/as do curso de Letras. Assim, as representações dos/as acadêmicos/as sobre o CCES, sobre as práticas de letramentos e sobre si mesmo nos ajudam a entender questões de construção e reconstrução das identidades desses/as futuros/as profissionais do curso de Letras. Na segunda, analisamos fragmentos que revelam como os/as alunos/as-estagiários/as representam o CCES no seu processo de formação profissional do curso de Letras. Ao longo das análises dos relatórios, em muitos momentos, percebemos as representações dos/as acadêmicos/as do curso de Letras sobre o CCES, que mesclam identidades legitimadoras e de identidades de resistência (Castell, 1999). Dessa maneira, essas representações contribuem para entendermos a constituição das identidades desses/as futuros/as profissionais.

Na segunda seção, nosso foco será levar a cabo a nossa investigação acerca de quais são os letramentos valorizados pelos/as alunos/as-estagiários/as ao longo de sua atuação como professor/a no CCES. Aqui, notamos que as práticas docentes descritas nos relatórios dos/as estagiários/as, em vários momentos, revelam a valorização do modelo autônomo de letramento, criticado por Street (2014) uma vez que, descrevem suas práticas docentes pautadas no sujeito, na capacidade de usar o texto escrito como modalidade de Língua superior à oralidade e na transmissão de conteúdos gramaticais. Um discurso muito próximo da educação bancária apresentada por Freire (1996). Além disso, identificamos também, algumas práticas docentes de valorização do modelo ideológico defendido por Street (2014), em que os/as estudantes de Letras destacam a existência de diversos letramentos, que estão ligados a conceitos construídos pelas pessoas sobre a forma de ver, ser e agir no mundo.

Na terceira seção, nosso objetivo é analisar como os/as estagiários/as representam o Componente Curricular Estágio Supervisionado no seu processo de formação docente. Assim, buscamos observar como a relação entre teoria e prática é representada pelos/as acadêmicos/as de Letras, uma vez que o Estágio Supervisionado, muito mais que uma atividade prática, é uma atividade que deve levar o/a aluno/a à reflexão, à pesquisa sobre sua futura profissão. Assim notamos que, em trechos pontuais dos relatórios, os/as acadêmicos/as representam essa atividade como um momento importante para entender e refletir sobre a teoria estudada ao longo da graduação. Ainda nesta seção, observamos como os/as estagiários/as representam o CCES no processo de formação docente. Sabemos que é nesta atividade que os/as acadêmicos/as têm acesso à realidade de sua profissão, desse modo, analisamos a representação dos/as estagiários/as sobre a contribuição do estágio para sua formação docente.

Na quarta seção deste capítulo, nosso propósito é observar e mapear as marcas ideológicas na construção identitária do/as alunos/as-estagiários/as do curso de Letras, com o intuito de reconhecermos as relações de poder que perpassam nos discursos dos/as estagiários/as. Nesse sentido, embasados em Thompson (2002), observamos as maneiras como os/as acadêmicos/as de Letras estabelecem e sustentam as relações de dominação, analisando como elas são estabelecidas e sustentadas ao longo do seu discurso nos relatórios de estágio.

De início, como forma de esclarecermos melhor a construção das nossas análises, preferimos em cada seção inserir os fragmentos apenas com as análises correspondentes a cada objetivo específico desta pesquisa, deixando para o final de cada seção, as respostas para as questões de pesquisa. Ressaltamos que se trata apenas de um recurso didático para a construção de nosso trabalho.

4. CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO IDENTIDADES

Iniciamos esta seção com o intuito de analisar as representações dos/as acadêmicos/as em seus textos sobre a atuação em sala de aula ao longo dos CCES III e IV, especificamos o CCES em III e IV, pois são esses componentes que possibilitam o/a estudante do curso de Letras o contato com a realidade de sua futura profissão. Essa atuação, como já mencionamos no capítulo 3, muitas vezes, foi permeada por práticas que legitimam discursos autoritários e culpabilizadores que se aproximam dos ideários de identidades legitimadoras¹⁴ apresentadas por Castells (1999, p. 23). Além dessa, ao longo das análises dos relatórios de estágio dos/as acadêmicos/as de Letras, identificamos, também, representações de resistência e rupturas o que pode estar contribuindo para a contestação das identidades legitimadoras no processo de atuação no CCES, conforme apresentaremos.

A partir dessa discussão, dividimos essa seção em duas subseções com o propósito de reconhecermos como são construídas e reconstruídas as identidades, por meio de sua atuação nos CCES III e IV. Configuramos ainda como espaço na tentativa de responder a questão de pesquisa “Em que medida os/as estudantes de Letras se identificam ou não com os discursos e as práticas discursivas inseridos no CCES?” que dialoga diretamente com o objetivo “Identificar marcas discursivas, considerando os significados do discurso, para perceber em que medida o CCES contribuiu para a formação identitária do/a futuro/a profissional de Letras”. Dessa forma, as subseções foram assim pensadas:

A primeira, referirimo-nos à representação dos/as estagiários/as acerca da sua atuação na educação básica, constituída pela influência de concepções que formam o discurso no qual os/as alunos/as são desinteressados/as, sem conhecimento prévio que aproximam do que Castells (1999) nomeia como identidades legitimadoras. A segunda subseção, diz respeito aos/às alunos/as-estagiários/as que ao longo dos seus textos, revelam representações de resistência e rupturas que acabam contestando as identidades legitimadoras em sua atuação na educação básica.

Esclarecemos ainda que, para essas análises, selecionamos apenas os excertos que, de maneira recorrente, evidenciaram as categorias escolhidas com a finalidade de acharmos interpretações para responder às questões de pesquisa. Mas, disponibilizamos, no anexo, os

¹⁴ Na discussão apresentada por Castells (1999) a respeito de identidade, o autor utiliza o termo no singular, no entanto, optamos pelo uso no plural por acreditarmos que as identidades são múltiplas e fluidas.

relatórios na íntegra produzidos pelos/as alunos/as-estagiários/as para eventuais consultas às versões completas. Dito isso, iniciamos agora as análises nas subseções a seguir.

4.1.Representações e identidades legitimadoras

Nesta subseção, esclarecemos que as categorias mais proeminentes foram a *interdiscursividade*, *relação entre as orações*, e *avaliatividade* conforme Fairclough (2003) e Halliday e Matthiessen (2004) o que permitiu, apontar os processos de representações discursivas dos/as participantes. Apontamos também que a *modalidade* se apresentou como uma categoria ao longo do processo analítico. Com isso, apontamos que as representações discursivas permeiam as dos/as estagiários/as sobre a atuação deles/as mesmos/as, as representações do/a professor/a regente ao lidar com os/as alunos/as e as representações do processo ensino-aprendizagem. A título de rememorar, as identidades legitimadoras, segundo Castells (1999, p. 24) são introduzidas pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais. Nesse sentido, a seguir, observamos alguns/mas estagiários/as expandindo e racionalizando ideias das instituições dominantes em sua prática em sala de aula.

Para melhor elucidar esses discursos, resolvemos dividir esta subseção em duas partes: na primeira, analisamos os discursos que legitimam as vozes dominantes transferindo a responsabilidade das fragilidades encontradas na sala de aula para os/as alunos/as, assim, nomearemos essa primeira parte de representações *culpabilizadoras*. Na segunda parte desta subseção, analisamos discursos que legitimam a prática autoritária na sala de aula, nesse caso, nomearemos a segunda parte por representações *autoritárias*.

4.1.1. Representações culpabilizadoras

Entendemos como representações *culpabilizadoras* aquelas em que os/as acadêmicos/as de Letras atribuem aos/às alunos/as da educação básica a culpa dos problemas e mazelas que permeiam a sala de aula, apontando, assim, que esses/as são displicentes, desinteressados/as, não possuem conhecimentos necessários para aprenderem os conteúdos ministrados na escola.

Ressaltamos ainda que os fragmentos dos textos que compõem o quadro seguir foram selecionados pensando no enfoque de cada seção, por isso não seguimos a sequência de paragrafação do material escrito. Iniciemos as análises:

Sequência	Fragmentos ¹⁵
01	1“... partindo do pressuposto que são alunos com muitas dificuldades gramaticais e 2produções de texto, por serem alunos <u>faltosos, desistentes, que a há muito tempo não</u> 3 <u>estudavam e que trabalham durante todo o dia, chegando à escola cansados e</u> 4 <u>desanimados</u> ” (Lúcia, CCES III)
02	1Foi preciso criar estratégias de ensino para estabelecer um foco entre os alunos já que, 2poucos permaneciam em sala e nem sempre davam importância aos conteúdos explorados 3e sempre que as aulas eram próximas aos finais de semana o número de faltas eram 4maiores.” (Lúcia, CCES III)
03	1“Portanto, concluímos que o ato de ensinar, principalmente na modalidade EJA, é um ato 2desafiador que exige paciência e compreensão, pois são alunos que apresentam alto índice 3de repetência, desistência e dificuldade de assimilação do conteúdo, precisando que 4fossem criadas estratégias para manter esses alunos em sala todos os dias.” (Lúcia, CCES III).

Nos fragmentos (01), (02), e (03), notamos que a estagiária Lúcia cita alguns problemas encontrados na sala de aula no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Nestes fragmentos, podemos notar, também, que os problemas enumerados pela professora-estagiária¹⁶ são todos de responsabilidade dos/as alunos/as.

A escolha que Lúcia faz de orações relacionais tem potencial para construir as relações abstratas de membros de uma classe, ou seja atribuem a uma entidade características comuns aos membros dessa classe segundo Halliday e Matthiessen (2004).

Nessa mesma linha de raciocínio, as atribuições negativas são marcas discursivas presentes no relatório da estagiária e como podemos notar nos excertos, a acadêmica responsabiliza os/as alunos/as por todas as dificuldades encontradas no âmbito da sala de aula.

No fragmento (01), são atribuídos aos/às alunos/as, características negativas e aqui fazemos alusão à categoria *avaliação* apresentada por Fairclough (2003). Para o autor, as avaliações podem fazer-se presentes via declarações de juízo de valor explícitas ou implícitas. Diante disso, no trecho, “...com muitas dificuldades gramaticais e produções de texto”, notamos, uma avaliação negativa dos/as aluno/as em relação ao domínio de conteúdo. Nesta atribuição, há uma ênfase, uma preocupação apenas com os conhecimentos gramaticais e produção textual,

¹⁵ Nesta dissertação, procuramos digitar os fragmentos dos relatórios dos/as estagiários/as respeitando a escrita dos/as acadêmicos/as.

¹⁶ Neste capítulo, passaremos a nomear os/as estagiários de professor/a-estagiário/a, uma vez que, neste capítulo, analisamos sua atuação como professor/a, sua futura profissão.

demonstrando, desse modo, desconhecimento aos outros conhecimentos que os/as alunos/as poderiam ter.

Dando continuidade ainda a este fragmento, os/as discentes da educação básica são avaliados/as como “alunos faltosos, desistentes”, notamos que a estagiária, com essas características, aponta esses atributos negativos aos/às alunos/as, levando em consideração apenas a realidade e o desempenho escolar desses/as, desconsiderando, assim, toda realidade sociocultural dos/as discentes. Desse modo, ao optarmos por trabalharmos, analiticamente, com a interdiscursividade, proposta por Fairclough, e a avaliatividade, proposta por Halliday, identificamos que essas categorias analíticas convergem ao proporcionarem campo fecundo para a sistematização, identificação e interpretação dos dados. Halliday (1985) irá definir a linguagem como um sistema de semiose social sendo também um sistema de significados que irá compor a cultura humana. Assim, por seu caráter de significação cultural, permite a compreensão de que tanto a linguagem, o texto e o contexto atuam na organização e desenvolvimento da experiência humana.

Para ratificar esse discurso, a estagiária finaliza o trecho com orações que reforçam a avaliação negativa dos alunos “*que a há muito tempo não estudavam e que trabalham durante todo o dia, chegando à escola cansados e desanimados*”. Essa sequência de orações demonstram o juízo de valor negativo da estagiária para com os/as alunos/as. Assim, essa justificativa, também, aparece com sentido negativo, todas as ações praticadas pelos/as alunos/as fora da escola contribuem para o péssimo rendimentos deles/as, o que fica evidente na última oração “*chegando à escola cansados e desanimados*”.

Nesse excerto, percebemos a presença de um discurso que nomeamos culpabilizador uma vez que identifico que a estagiária adota para responsabilizar apenas os/as alunos/as a sua própria dificuldade de ministrar a aula, nesse caso, aponto que todos os empecilhos encontrados se devem à falta de conhecimento e à rotina dos/as discentes.

Já no excerto (02), notamos que a estagiária Lúcia continua responsabilizando os/as alunos/as pelas dificuldades encontradas. Na linha 1, “*Foi preciso criar estratégias de ensino para estabelecer um foco entre os alunos...*” notamos que não há marca explícita de quem criou as estratégias, a estagiária se distancia do discurso, além de se optar pela construção de apassivação na oração. A passivação pode ocorrer por sujeição ou por beneficiação. A sujeição pode ser realizada de três formas: por ‘participação’, quando o ator social passivado é finalidade (Meta) num processo material. Em “*Foi preciso criar a escolha do processo material (criar)* tem importância. Segundo Fuzer e Cabral (2014) as orações em que se desdobram processos materiais são definidas como orações de ‘fazer e acontecer’, porque estabelecem uma

quantidade de mudanças no fluxo dos eventos. A estagiária é o ator e os alunos a meta, que é o participante afetado numa clara referência da metáfora da expressão latina da *tabula rasa* que significa literalmente "tábua raspada", e tem o sentido de "folha de papel em branco", aqui entendida como se os/as alunos/as não possuíssem nenhum conhecimento e que caberia à professora, criar estratégias para suprir as "falhas" que os a/as discentes possuem.

Além disso, a estagiária ressalta a criação de estratégias e não menciona que estratégias seriam essas, apenas quando a turma não vai bem na aula, o que demonstra uma visão equivocada da sala de aula e a reprodução de um discurso culpabilizador, o/a professor/a, no caso ela, sempre pensa em estratégia, enquanto os/as alunos/a não respondem à altura.

Em seguida, o fragmento de texto é apresentado por meio de uma sequência de orações paratáticas “*e nem sempre davam importância aos conteúdos explorados e sempre que as aulas eram próximas aos finais de semana o número de faltas eram maiores*”, promovendo a repetição como um recurso de intensificação dos percalços para justificar o motivo de ter criado algumas estratégias para esses/as alunos/as. Observamos que as orações, são dispostas apenas como forma de elaborar detalhes sobre os/as alunos/as. Como afirma Fairclough (2003) nas relações aditivas, uma coisa é simplesmente adicionada à outra, não há implicação de nenhuma relação entre elas. Nessa relação estabelecida entre as orações, a professora-estagiária reforça seu discurso culpabilizador, responsabilizando negativamente os/as alunos/as por barreiras que precisam ser consideradas em contexto mais amplo.

Continuando nossa análise, partimos para o fragmento (03), no qual Lúcia avalia o ato de ensinar, como “desafiador”. Aqui, percebemos que a estagiária reforça estigmas negativos sobre a modalidade EJA, sobretudo, quando, no início do excerto, ela dá ênfase “principalmente na modalidade EJA”. Há uma tentativa de reforçar as dificuldades que professores/as encontram na sala de aula, especialmente nesta modalidade.

Assim, para reforçar a avaliação negativa acerca dessa modalidade, acrescenta orações, nas linhas 2, 3 e 4: “*que exige paciência e compreensão, pois são alunos que apresentam alto índice de repetência, desistência e dificuldade de assimilação do conteúdo, precisando que fossem criadas estratégias para manter esses alunos em sala todos os dias*”. Notamos, na sequência de orações encadeadas pela estagiária que ela estabelece relações elaborativas e aditivas para adicionar características que reforçam seu discurso culpabilizador em que a responsabilização dos desafios da sala de aula, são, puramente, dos/as alunos/as.

04	<p>1A experiência de observações no Ensino Fundamental no 7º ano B vespertino se fez 2bastante interessante notou-se que os alunos não foram <u>tão</u> comprometidos, <u>digo a</u> 3maioria, ficando presos aos valores que as atividades valiam para passar de ano. 4Contudo, observei <u>alguns</u> alunos <u>bem</u> aplicados e que em redação produziram um livro 5com desenhos <u>bem</u> bonitos e criativos em detrimento de outros, porém no desenrolar do 6estágio notei um empenho e esforço <u>maior</u> por parte desses que tinham resistência de 7participar das atividades em geral. (Inocência, CCES III</p>
----	---

No fragmento (04), observamos a descrição de Inocência no momento em que ainda observava a sala de aula. Nesse caso, notamos a *modalidade* como uma das categorias expressivas neste trecho, embora não seja a proposta inicial de trabalhar com a modalidade como categoria, no entanto, ela se faz presente nos dados, e não podia ficar sem uma atenção especial. A modalidade nos permite perceber o caráter de comprometimento ou não com aquilo que dizem. Fairclough (2003) ressalta que o processo de envolvimento das pessoas com aquilo que elas dizem é uma característica do que elas são.

Assim, Inocência, por meio de processos de modalização, relaciona o desempenho dos/as alunos/as voltado ao objetivo final de aprovação. Apresenta uma sequência de ocorrência do subsistema de julgamento no sistema de avaliatividade, referindo-se às avaliações que fazemos do comportamento e caráter dos/as alunos/as quando aponta que eles/as não foram “tão comprometidos”. Mas depois esse sistema de julgamento muda quando relacionado ao desempenho e comprometimento dos/as alunos/as que ganham características de “bem aplicados”, produziam desenhos “bem bonitos e criativos” e ao final ela considera que os/as alunos/as que apresentavam resistência de participação nas atividades possuem um empenho maior depois, o que vai contra o estigma social de aluno/a desinteressado/a, mas ressaltamos que o interesse quase sempre está associado quando o/a aluno/a atinge o objetivo esperado pelo/a professor/a.

Podemos perceber, no discurso da estagiária, na modalização do discurso, um olhar negativo apenas para os/as alunos/as da sala, sinalizando sua falta de comprometimento e a valorização apenas da nota para serem aprovados no fim do ano. Na sequência, entre os períodos, a professora-estagiária estabelece uma relação semântica de oposição, “contudo” para sinalizar que nem todos os alunos apresentavam as mesmas características. Assim, diferencia os alunos interessados, “*Contudo*, observei alguns alunos bem aplicados e que em redação produziram um livro com desenhos bem bonitos e criativos em detrimento de outros” dos alunos desinteressados. Em seguida, apresenta outra oração introduzida com conectivo de

oposição, “porém” sinalizando que os/as alunos/as que foram observados como desinteressados, já demonstravam “um empenho e esforço maior” na participação da aula.

Assim, constatamos que, em relação aos/as alunos/as caracterizados/as como desinteressados/as, por parte da professora estagiária, o discurso culpabilizador entra como elemento que irá reforçar essas identidades legitimadoras, uma vez que a culpa de todo desinteresse é apontada como partindo apenas do/a aluno/a.

05	1“O que foi observado na sala é que a maioria dos alunos possui uma resistência com 2relação aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, considerando-os chatos 3enfadonho, por conseguinte um pouco de resistência ao professor que trabalha com essa 4disciplina...” (Helena, CCES III)
06	1“...O quesito mais preocupante observado é que quase todos os alunos da turma não 2tinham uma base previa que os possibilitasse compreender com facilidade os conteúdos 3que estavam sendo trabalhados em sala e assim se fazia necessário uma maior 4quantidade de aulas, e retomada de outros conteúdos para que o entendimento nas aulas 5fossem satisfatórias. ...” (Helena, CCES III)
07	1Também não poderia deixar de <u>esmiuçar</u> os desinteresse dos alunos diante das leituras 2e prática da escrita, eles <u>mal</u> ler, <u>mal</u> escrevem, a escola tenta ir atrás dos pais para que 3coloquem seus filhos em uma aula de reforço, mas muitos não se <u>preocupam</u> e <u>espera</u> 4pela escola, os alunos sabem a importância da leitura para a humanidade... (Virgília, 5CCES III)

No início do excerto (05), temos a percepção da estagiária Helena acerca da sala de aula em que sinaliza a resistência da maioria dos/as alunos/as em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa. Constatamos que acontece uma apassivação “*O que foi observado na sala de aula*”. A estagiária distancia-se do discurso, desse modo, não se compromete com a afirmação.

Na descrição, a estagiária faz uso da avaliação por meio da oração “*é que os alunos possui resistência com relação aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa*” para descrever os alunos como resistentes aos conteúdos de Língua Portuguesa. Apontando a maneira como os/as alunos/as avaliam esses conteúdos como “chatos e enfadonhos”. Martin (2000, 2003) apresenta uma subdivisão no Sistema da Avaliatividade composta pelas categorias de atitude, gradação e engajamento. A qual percebemos a *atitude* como subcategoria presente no trecho em destaque, por meio da “resistência” presente nos/as alunos/as.

Ao iniciar o período seguinte, a estagiária Helena estabelece uma relação de consequência, “por conseguinte”, para sinalizar que essa postura, em relação aos conteúdos, é transferida para o professor da disciplina. Nesse sentido, observamos que o desinteresse pelos conteúdos e a resistência ao professor, desafios descritos pela estagiária, são problemas gerados, exclusivamente, pelos/as alunos/as da sala. Essa descrição reforça o discurso de culpabilização por parte da professora-estagiária no âmbito da sala de aula. Não apontamos como forma redutora, uma vez que identificamos que outros discursos são presentes, no entanto, buscamos, por escolhos metodológicas, evidenciarmos o discurso de culpabilização.

No excerto (06), mais uma vez, temos a percepção negativa do andamento das aulas de Língua Portuguesa centrada nos/as alunos/as, e percebemos também a preocupação para a aplicação e aquisição dos conteúdos. Nesse caso, uma aula satisfatória para a estagiária Helena, se resume à aquisição de conteúdos de Língua Portuguesa e isso só foi possível ao aumentar a quantidade de aula para que os alunos tivessem um entendimento melhor dos conteúdos. Desse modo, mais uma vez, o agente é omitido na oração “*O quesito mais preocupante observado*”, não fica explícito por quem é observado. A estagiária não se compromete com a afirmação. Em seguida, os/as alunos/as são avaliados/as como sem base prévia para que a estagiária pudesse dar continuidade ao conteúdo “é que quase todos os alunos da turma não tinham uma base previa”

A estagiária estabelece entre as orações relações semânticas. Essas orações são adicionadas com o intuito de reforçar um discurso negativo voltado para os/as alunos/as por não dominarem os conteúdos básicos de Língua Portuguesa, legitimando o discurso de culpabilização dos/as alunos/as da educação básica.

A metafunção ideacional subdivide-se em dois componentes: o experiencial e o lógico. O primeiro trata do conteúdo interno de uma oração, sua estrutura, a transitividade. Os elementos da transitividade são os processos, os participantes que são determinados pelo processo e as circunstâncias que são associadas ao processo; assim, entendemos que o núcleo da transitividade é o processo que é realizado por um verbo no âmbito da metafunção ideacional (FUZER & CABRAL, 2014). No componente experiencial, a professora utiliza de processos materiais e mentais para referir-se à ocorrência do/a participante aluno/a em que são enfatizados suas dificuldade e déficits de aprendizagem. São apresentados os processos que representam a falta (não tinham, se fazia necessário, retomada) o que sugere uma representação dos/as alunos/as de culpabilização e que vai ao encontro com toda essa construção apresentada nos excertos desta subseção. A meta dos processos seriam um entendimento satisfatório nas aulas.

No fragmento (07), mais uma vez, percebemos a estagiária Virgília responsabilizando os/as alunos/as pelo desinteresse em relação à leitura e à prática da escrita (Mal ler, mal escrevem, esperam pela escola). Assim, pela sua descrição fica clara a ideia de que o interesse deve partir exclusivamente dos alunos.

A interdiscursividade é outra categoria observada nos discursos dos/as estagiários/as ao longo dos relatórios. Fairclough (2003) ressalta que as maneiras particulares de representação de aspectos no mundo podem ser especificadas por meio de aspectos linguísticos, que podem ser vistos como que realizando um discurso. Acrescenta que o mais evidente desses aspectos é o vocabulário, pois diferentes discursos ‘lexicalizam’ o mundo de diferentes maneiras. Aqui, podemos perceber que a estagiária reproduz discurso mencionados sobre o desinteresse dos/as alunos/as e o papel salvador da escola de “tentar” agir de alguma maneira para solucionar o problema, entretanto, esbarra na falta de interesse dos/as próprios/as alunos/as.

Notamos este interdiscurso nos seguintes trechos: *“não poderia deixar de esmiuçar os desinteresse dos alunos diante das leituras e prática da escrita...”* *“...a escola tenta ir atrás dos pais para que coloquem seus filhos em uma aula de reforço, mas muitos não se preocupam e espera pela escola, os alunos sabem a importância da leitura para a humanidade”*. Podemos observar a escolha discursiva feita pela estagiária *“esmiuçar os desinteresse”*, *“o pais não preocupam”*, *“espera pela escola”*. Essa escolha repete um discurso maior que nem os pais, nem os/as alunos/as se interessam pelas questões da escola, dessa forma, ratifica o discurso de que os/as alunos/as são culpados/as pelo desinteresse em relação à leitura e escrita e apresentam um ator novo, pois não só os alunos são culpabilizados, mas os pais também são. Interessante pensar que a educação não se dá de forma dialógica e processual que envolve diversos grupos sociais, é como se a escola não tivesse papel protagonista.

Existe uma tentativa de desqualificação dos/as alunos/as reforçada pelo desinteresse e por mal saberem ler e escrever, por uma ausência dos pais e a necessidade de continuidade dos estudos para além do tempo escolar com as aulas de reforço. A desqualificação é retomada com *“muitos não se preocupam e esperam da escola”*. Essa parte, no discurso da professora-estagiária, suscita outras discussões que estão na compreensão do papel dos diversos núcleos sociais dos processos de construção dos saberes no contexto escolar, que vão desde o/a aluno/a, a escola, o/a professor/a como mediador/a do conhecimento, a família, dentre outros. A professora-estagiária termina a frase reforçando o fracasso dos/as alunos/as, aponta o tempo todo que eles/as são desinteressados/as e depois fala da importância da leitura para a humanidade. Podemos relacionar essa frase final interdiscursivamente, uma vez que apresenta construções sociais discursivas da educação como possibilidade de transformação social, no

entanto, o contexto utilizado corrobora para a reafirmação da identidade culpabilizadora do/a aluno/a.

08	1As turmas compreendiam no total de 25 alunos com faixa etária de 12 a 14 anos, turmas 2heterógenas, possuíam alunos de diferentes classes sociais, no entanto a maioria 3pertencia à classe baixa e de áreas marginalizadas de Barreiras, o que influencia no 4comportamento em sala de aula (Rita Baiana, CCES III)
09	1As salas de aula enfileiradas o que não impedia as conversas paralelas. No geral eram 2participativos e comprometidos, no entanto grupos menores de alunos interferiam na 3disciplina na sala, o que era mediado através de conversas e orientações que resolviam 4em muitos casos, e por fim, se o caso não fosse resolvido em sala deveria ser 5comunicado a inspeção e direção (Rita Baiana, CCES III)
10	1No geral, pôde-se dizer que muitos alunos não dedicam atenção às aulas explicativas, e 2alguns não realizam os exercícios solicitados. Isso influencia diretamente no rendimento 3da turma, como por exemplo, a maioria não sabe categorizar os termos de uma frase nas 4classes gramaticais devidas. Outro problema é a organização do caderno. Alguns 5escrevem os conteúdos de forma aleatória, ou em outras matérias ou sem seguir uma 6linearidade, o que interfere no momento do estudo, ficando o estudante confuso/perdido 7(Ema, CCES III).

No fragmento (08), a estagiária Rita Baiana inicia descrevendo a quantidade de alunos/as que compõe a turma, menciona a faixa etária e ressalta que a turma é heterogênea, pela forma como foi construído o enunciado, a estagiária sinaliza a heterogeneidade da turma como um fato negativo.

Em seguida, apresenta uma sequência de orações que reforçam a avaliação feita dos alunos: *“possuíam alunos de diferentes classes sociais”*, *“no entanto a maioria pertencia à classe baixa”* e *“de áreas marginalizadas de Barreiras”*, o que *“influencia no comportamento em sala de aula”*. Observamos que a relação adversativa estabelecida entre as orações foi feita de maneira equivocada, uma vez que a relação seguinte mantém o sentido da oração anterior. A disposição dessas orações reforça o discurso de culpabilização dos alunos sobre as fragilidades enfrentadas na sala de aula.

Nesse excerto, percebemos que a estagiária começa a criar justificativas para reproduzir um discurso legitimador de que, no espaço escolar, as pessoas que pertencem à classe baixa dão mais trabalho, são mais difíceis de lidar. E, de fato, ela encerra o excerto, explicando que o fato de ser da classe baixa *“influencia no comportamento em sala de aula”*. Desse modo, observamos

que o discurso da estagiária é permeado de preconceitos que legitimam os discursos da classe dominante.

Identidades culpabilizadoras são reforçadas nas relações de classe como determinante do fracasso escolar. A Teoria Social do Discurso, desenvolvida por Fairclough aponta que a eficácia das ideologias embutidas nas práticas discursivas não deve ser enfatizada e nem detentora do status de senso comum, uma vez que será por meio da transformação que esses processos serão dimensionados na prática discursiva. Nos estudos discursivos apresentados por Fairclough, os processos de transformações constituem lutas ideológicas nas práticas discursivas que atuam “para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2016 [1992], p. 117). Assim, acreditamos que, discursivamente, as identidades culpabilizadoras são construídas por relações de poder, o excerto apresenta a metáfora do cimento social, desenvolvida por Fairclough que compreende que uma realidade é rígida e não cabe processos de transformação. Isso é reforçado o tempo todo ao associar o desempenho escolar a classe social do/a aluno/a e não aos processos cognitivos.

No excerto (09), notamos também uma visão culpabilizadora em relação aos desafios encontrados na sala de aula. No primeiro período, é estabelecida uma relação semântica elaborativa entre as orações com o objetivo de explicar que, mesmo com a sala enfileirada, não foi possível impedir a conversa paralela entre os/as alunos/as. Nesse caso, podemos observar que a sala de aula, avaliada como “enfileirada”, seria uma alternativa positiva para combater a conversa paralela entre os/as estudantes, fato desmistificado na oração seguinte.

Em seguida a estagiária elabora uma sequência de orações com o objetivo de reforçar o discurso culpabilizador, transferindo a responsabilidade das fragilidades da sala de aula para os/as alunos/as. Mais uma vez, a professora-estagiária Rita Baiana aponta, em sua descrição, o/a aluno/a como o/a principal responsável pelas falhas que acontecem na sala de aula. Assim, podemos observar que a professora-estagiária, utiliza de estratégia que, para nós já estão ultrapassadas, como dispor as cadeiras em fila com o objetivo de evitar conversas paralelas. Além de encaminhar os/as alunos/as para inspeção ou direção quando as conversas não eram contidas por ela. Nesse excerto, as ações tradicionais e conservadoras tomadas pela estagiária, demonstram que sua compreensão acerca dos problemas da sala de aula se assenta no comportamento dos/as alunos/as.

No excerto (10), podemos notar que, mais uma vez, a responsabilidade das fragilidades no momento da aula está centrada na figura do/a aluno/a. Ele/a é responsável por todos os pontos negativos da sala de aula: *“pôde-se dizer que muitos alunos não dedicam atenção às*

aulas explicativas, e alguns não realizam os exercícios solicitados. Isso influencia diretamente no rendimento da turma". Em seguida, a professora-estagiária Ema pontua alguns prejuízos sofridos pelos/as alunos/as, mais uma vez, percebemos a valorização do letramento autônomo, Street (2014) que será analisado na seção 4.2.1. Diante disso, identificamos processos interdiscursivos, uma vez que a estagiária reproduz discursos dominantes sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a professora-estagiária descreve que outro problema encontrado – mais uma vez de responsabilidade exclusivamente dos/as alunos/as – é a maneira como escrevem no caderno. No excerto, a estagiária, não faz menção se em algum momento já orientou os/as alunos/as sobre isso. Entretanto, critica a forma como eles/as utilizam o caderno, ressaltando que interfere no momento do estudo “*Alguns escrevem os conteúdos de forma aleatória, ou em outras matérias ou sem seguir uma linearidade, o que interfere no momento do estudo, ficando o estudante confuso/perdido*”. Diante disso, percebemos a responsabilidade das fragilidades da sala de aula, mais uma vez, toda centrada na figura do/ aluno/a.

Por fim, essa primeira parte da subseção Representações e identidades legitimadoras explicita discursos das práticas docentes dos/as estagiários/as, construindo os processos de identidades culpabilizadoras. Nesse caso, percebemos que os excertos selecionados evidenciam a culpabilização como característica dos/as alunos/as voltados sempre para práticas não exitosas. Desse modo, evidenciamos que as identidades culpabilizadoras estão diretamente relacionadas a características pejorativas ou negativas, uma vez que os/as alunos/as, nesses excertos, não são responsabilizados pelos processos exitosos. Assim, dando continuidade, passaremos à segunda parte desta subseção com o intuito de apresentarmos processos discursivos que envolvem representações autoritárias.

A) Representações autoritárias

Nesta segunda parte desta subseção, esclarecemos as representações autoritárias dos/as acadêmicos/as de Letras, os discursos nos quais eles/as reconhecem uma relação assimétrica de poder entre professor/a e aluno/a, em que o/a professor/a para ministrar uma aula precisa, necessariamente, demonstrar que detém o poder¹⁷ na sala de aula e, desse modo, os/as alunos/as precisam, cegamente, respeitá-lo/la. Nesse sentido, a disciplina, a ordem e a obediência tornam-

¹⁷ No sentido de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 2000, p. 78), segundo a concepção gramsciana de poder.

se foco da aula, sobressaindo ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Essa postura, descrita em alguns momentos pelos/as alunos/as-estagiários/as, - impor respeito, manter a disciplina, retirar o/a aluno/a da sala quando necessário - também aproxima dos ideários das identidades legitimadoras.

Ressaltamos ainda que os fragmentos dos textos que compõem o quadro seguir foram selecionados pensando no enfoque de cada seção, por isso não seguimos a sequência de paragrafação do material escrito. Passemos às análises:

11	1“Quando iniciei meu período de regência já tinha em mente como agir com os alunos. 2Precisava impor respeito, já que estava lidando com jovens. Eles, ao contrário das 3crianças, sabem o que querem, ainda que seja “nada”. Por isso, mesmo com a quantidade 4excessiva, o comportamento foi, de modo geral, bom” (Conceição, CCES IV).
12	1“Se eu fosse a regente, pediria que saísse de minha aula pela falta de respeito, mas tive 2que seguir a metodologia dela. Entretanto, pelo meu posicionamento, este aluno não 3voltou a me confrontar, aliás, não tive problema com nenhum outro.” (Conceição, CCES 4IV)
13	1”Franco (1999) defende que a escola é percebida como um ambiente de tolerância para 2com os diferentes. Logo, se o professor souber lidar, ter jogo de cintura e se impor, não 3terá ou saberá resolver os problemas que possam seguir”. (Conceição, CCES IV)
14	1“... pudemos afirmar que a experiência vivenciada durante o estágio proporcionou 2momentos inusitados, onde tivemos que resolver situações de conflitos entre os alunos 3e impor algumas ordens.” (Lúcia, CCES III)

Nos fragmentos (11), (12), (13) e (14) notamos que as estagiárias mencionam momentos de inquietação dos/as alunos/as que atrapalharam o andamento da aula e, nesse contexto, segundo as descrições, tiveram que “impor respeito”. Nesses fragmentos podemos observar que essas posturas de indisciplina não são devidamente descritas pelas estagiárias, mas são apenas mencionadas, o que torna suficiente para elas relatarem cenas de autoritarismo dentro da sala de aula. Desse modo, observamos, infelizmente, que algumas estagiárias ainda estão permeadas pelas crenças da escola tradicional, acreditando que se faz educação por meio de postura autoritária, em que o/a professor/a fala e o/a aluno/a obedece sem questionamentos.

Nessa perspectiva, constatamos que as práticas docentes de algumas estagiárias são permeadas de discursos autoritários, uma vez que a imposição do respeito, da disciplina assim como o silêncio no espaço da sala de aula são ideias defendidas por estas estagiárias. Nesse sentido, observamos que elas se apoiam em discursos autoritários, tradicionais e conservadores para ministrar as aulas. Sendo assim, identificamos a categoria interdiscursividade muito

presente nos excertos analisados a seguir, uma vez que partem de métodos autoritários e ultrapassados.

No excerto (11), Conceição inicia a regência já estabelecendo um tipo de comportamento que estava embasado em imaginários do que seriam os/as alunos/as, não respeitando as subjetividades dos/as alunos/as. O respeito é apontado como algo imposto e não conquistado e o/a jovem é representado/a como sendo desrespeitoso/a por natureza. Embora a professora-estagiária busque apontar um processo de maturidade ao apontar, na linha 3, que “*os jovens já sabem o que querem*”, ela dimensiona esse saber ao nível do desqualificável, apontando que é “nada”.

A metafunção interpessoal parte da variável de contexto de situação *Relações*. Ela representa os falantes, suas intenções, relações; é através da metafunção interpessoal que se manifesta a interação entre os participantes da situação é deles com a sociedade, como interação, o grau de distância/proximidade ou de poder/solidariedade existente entre eles, a responsabilidade que assumem quanto à mensagem que transmitem, se o fazem de maneira assertiva/categórica, ou não. Tem, portanto, a ver com a mensagem enquanto *na gramática funcional*, esse significado materializa-se na estrutura da língua pelas escolhas feitas quanto ao modo e à modalidade

Corroborando com isso, no excerto (11), temos a descrição da postura da estagiária Conceição ao assumir as turmas como professora-estagiária. Conforme a descrição, ao iniciar o período de regência ela já tinha em mente como iria agir em sala de aula, demonstrando, assim, desprezo e desconhecimento à realidade em que estavam inseridos/as aqueles/as alunos/as, nas linhas 1 e 2: “*Quando iniciei meu período de regência já tinha em mente como agir com os alunos*”. Essa afirmação já passa uma ideia autoritária e reforça a postura assimétrica entre professor/a e aluno/a, à medida que, no momento em que ela assume a sala de aula como professora regente, já pode fazer o que tem em mente. Tal afirmação reforça o autoritarismo presente no discurso da estagiária, o grau de distanciamento e a relação de poder entre os/as alunos/as.

No período seguinte, na linha 2, Conceição, por meio do processo material “impor” confirma sua postura autoritária frente a sala de aula: “*Precisava impor respeito, já que estava lidando com jovens*”. Além dessa postura autoritária presente no excerto, podemos observar também, nas linhas 2 e 3, a apresentação de uma ideia pré-concebida acerca dos/as jovens: “*Eles, ao contrário das crianças, sabem o que querem, ainda que seja ‘nada’*”. Nesse sentido, notamos que a postura autoritária que a professora-estagiária assume na sala de aula se deve à uma visão preconceituosa acerca dos/as jovens - de que eles não querem nada. No final do

excerto, nas linhas 3 e 4, Conceição avalia sua postura positivamente, uma vez que o comportamento, dos/as alunos/as para ela foi bom: *“Por isso, mesmo com a quantidade excessiva, o comportamento foi, de modo geral, bom”*

No excerto (12), Conceição demonstra, na descrição do relatório, uma prática que pode ser considerada autoritária. Inicia com uma oração condicional, na linha 1, *“Se eu fosse a regente, pediria que saísse da minha aula pela falta de respeito...”*. Nesse fragmento, a estagiária revela que só não agiu de forma autoritária, pois não era a professora regente, mas a condicional “se” atesta que seu ideário era de agir dessa forma, de expulsar o/a aluno/a da sala de aula. Desse modo, percebemos que postura autoritária, é uma concepção construída e reforçada por Conceição fora do espaço escolar onde realiza o estágio, pois ela só não age de tal forma devido à professora que, certamente, se encontrava na sala de aula.

Em seguida, nas linhas 2 e 3, a estagiária ressalta que *“pelo meu posicionamento, este aluno não voltou a me confrontar, aliás, não tive problema com nenhum outro”*. Diante dessa descrição, notamos que a professora-estagiária se embasa em práticas autoritárias para manter o controle da sala de aula, demonstrando também mais preocupação com o domínio de sala do que com o processo de ensino-aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as.

No exemplo (12) percebemos processos relacionais na identificação da atuação de Conceição, o que a enquadra em uma visão particular da experiência em sala de aula. O processo relacional é identificador, envolve dois participantes, sendo a professora e os/as alunos/as. A professora é identificada como regente, na verdade o seu comportamento está relacionado com essa representação, quais os tipos de atitudes teriam caso fosse a regente da turma, o participante, ou valor, que corresponde à identificação atribuída ao primeiro participante, no caso, o/a aluno/a que a confrontou. Quando se define em (12), a professora da sequência as representações autoritárias. Tomando como referência a atuação do/a professor/a em sala de aula na imposição do respeito e da ordem, mas também corrobora com a LSF ao apontar que as escolhas adquirem significados em contraste com outras escolhas.

No fragmento (13), na linha 1, a professora-estagiária Conceição embasa no pensamento de Franco (1999) que *“defende que a escola é percebida como um ambiente de tolerância para com os diferentes”*. Observamos que a ideia apresentada por este autor, não coaduna com o pensamento da estagiária que, logo em seguida, revela uma postura controladora em sala de aula. Afirmando, nas linhas 2 e 3, que: *“se o professor souber lidar, ter jogo de cintura e se impor, não terá ou saberá resolver os problemas que possam seguir”*. A sequência de orações “se o professor souber lidar”, “ter jogo de cintura” e “se impor” ratificam o posicionamento autoritário adotado pela estagiária na condução de suas aulas.

No excerto (14) a estagiária Lúcia descreve a experiência vivenciada ao longo do estágio e, em seguida, avalia alguns momentos como “inusitados” e explica que esses momentos se referem quando foi preciso resolver alguns conflitos entre os alunos. Nesse momento, a professora-estagiária demonstra um posicionamento autoritário para resolver situações conflitantes no âmbito da sala de aula. Não há menção a diálogo e sim à imposição de regras. Desse modo, a partir da descrição dessa experiência, observamos que a estagiária Lúcia também utiliza de práticas autoritárias para resolver conflitos em sala de aula.

Os exemplos (11), (12), (13) e (14) possuem eixos temáticos semelhantes, o de “imposição” de respeito, ordem e controle; seus participantes, portanto, também pertencem a esse universo: impor respeito, meu posicionamento, souber lidar, ter jogo de cintura e impor algumas ordens são orações que protagonizam a ação de impor. Um processo material pode originar diferentes orações dentro de um mesmo campo semântico, tanto pela significação como pela relação estabelecida com os participantes que estão ou não diretamente envolvidos. Mas não é o que acontece nos exemplos citados, pois todos apresentam um sentido de imposição de respeito, mas diz do modo como as professoras externam o seu modo de ver o mundo das experiências e contribuem na elaboração do que estamos chamando de representações autoritárias.

As análises realizadas apontaram que os processos materiais convergiram nos processos de representações autoritárias com o objetivo de estabelecer a ordem e o respeito, como pode ser constatado nos exemplos supracitados. Apontamos que o mesmo tipo de processo e participantes são construídos pelas professoras estagiárias, pois em todos os excertos encontramos a regularidade das representações autoritárias.

Assim, na segunda parte desta subseção – Representações e identidades legitimadoras –, as professoras-estagiárias reforçam em seus discursos, em que relatam sua prática docente, processos de identidades autoritárias. Os fragmentos selecionados dos seus relatórios evidenciam práticas de autoritarismo como uma das principais formas de estabelecer relação entre o/a professor/a e os/as alunos/as na sala de aula, enaltecendo essa relação como exitosa no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, evidenciamos que as identidades autoritárias estão presentes nas práticas docentes das professoras-estagiárias, uma vez que as relações estabelecidas em sala de aula, nos excertos selecionados, perpassam pela imposição de poder do/a professor/a.

Portanto, dando continuidade às análises, passaremos à segunda subseção deste capítulo com o propósito de analisarmos as representações e identidades de resistência nos relatos dos/as alunos/as estagiários/as do curso de Letras.

4.1.2 Representações e vozes de resistência

Dando continuidade às análises, ao longo das leituras dos relatórios dos/as alunos/as-estagiários/as do curso de Letras, constatamos que, em muitos deles, também aparecem discursos de resistência, de ruptura às práticas apresentadas pelo modelo de ensino tradicional e conservador adotado pelo CCES e que refletem as práticas discursivas e formativas dos/as estagiários/as. Diante disso, nesta subseção, analisamos com base nas categorias propostas por Faiclough (2003), interdiscursividade e avaliatividade a maneira como são formadas as identidades de resistência dos/as futuros/as profissionais em Letras. É importante esclarecermos que as representações desses discursos perpassam sobre a prática docente deles/as mesmos/as ao longo dos estágios de regência, a visão do/a profissional professor/a e as representações do processo-ensino aprendizagem.

Esses discursos analisados, nesta subseção, aproximam-se das discussões feitas por Castells (1999, p. 24) sobre as identidades de resistência, melhor descrita na seção 2.2 do capítulo 2 desta dissertação. Ratificando a discussão desse capítulo, Castells (1999) afirma que, na identidade de resistência, atores, principalmente, os que se veem em condições desvalorizadas pela classe dominante constroem estratégias de resistência e sobrevivência como forma de combate a esta lógica de dominação. Nesse aspecto, podemos observar, em nossas análises, que alguns/mas estagiários/as, também utilizam vozes de resistência no processo ensino-aprendizagem, procurando construir o conhecimento crítico nos/as alunos/as por meio de sua realidade social. Passemos às análises:

Sequência	Fragmentos
15	1O Estágio Supervisionado III foi uma experiência enriquecedora no processo de 2formação docente, uma vez que através dele foi possível compreender o papel do 3professor não somente como um mediador do conhecimento, mas também como um 4transformador social (Isaura CCES III)
16	1A princípio os alunos leram uma reportagem sobre racismo e depois tiveram contato 2com o conto de Conceição Evaristo, houve uma roda de conversa e os <u>alunos</u> 3 <u>conseguiram perceber que a literatura é ficção</u> , mas se baseia em uma realidade social e 4é capaz de transformar. E é válido afirmar que o momento foi transformador, os alunos 5fizeram relação do texto com a realidade deles e <u>perceberam</u> a importância da 6desconstrução de conceitos estereotipados. (Isaura, CCES III)

17	1Desse modo, é importante ir além, deve-se, portanto, buscar desenvolver relações 2interpessoais, afetivas, compreender a formação de um indivíduo e interagir com o meio 3que vive. Através dessas práticas, o sujeito é inserido e constrói novas formas de saberes 4social. Portanto, o professor estagiário tem papel fundamental em trazer essa nova visão 5de mundo... (Isaura, CCES III)
18	1Vê-se, então, a importância de haver certa preocupação da parte dos professores e 2estagiários, para o desenvolvimento crítico dos alunos, estes podem promover 3atividades de interação social. Tal interação permite o desenvolvimento dos processos 4internos de cada um e dessa forma possibilita diferentes meios de aprendizagem 5(Eugênia, CCES III)

Em uma pesquisa qualitativa, os dados gerados nos ‘conduzem’ pela análise a partir do que se apresenta como mais saliente em textos. Nos excertos acima, pareceu-nos mais latente e, por isso mesmo, mais importante; focar a nossa atenção ao Sistema de Transitividade. Cabe ressaltar que este constrói o nosso mundo experiencial, o que se reflete na metafunção ideacional segundo Halliday e Matthiessen (2004), a oração como representação. O significado ideacional da linguagem corresponde ao Significado Representacional de Fairclough (2003) e envolve dois componentes: o significado experiencial, que é expresso através do Sistema de Transitividade ou tipos de processo e o significado lógico (parataxe e hipotaxe e relações lógico-semânticas) entre as orações, em complexos de orações. O sistema de transitividade explica quem faz o quê, em que circunstâncias. Em uma oração, por exemplo, quem faz refere-se aos/as participantes envolvidos/as no processo, quem age, quem é afetado.

Nos fragmentos (15), (16), (17) e (18) os participantes são as estagiárias que procuram descrever a experiência do estágio, como foi estabelecida a relação com os/as afetados - alunos/as e as atividades desenvolvidas ao longo da regência.

Por meio do significado representacional, é possível identificar em textos visões particulares repetidas e reiteradas, o que pode ter como efeito potencial a aceitação do interlocutor dessa visão particular como uma visão geral, compartilhada e verdadeira.

Nestes trechos dos fragmentos acima, observamos o olhar das estagiárias para a prática da sala de aula, sinalizando que o papel do/a professor/a vai além da transmissão de conteúdos, apresentando discussões de temas importantes como o racismo, com o objetivo de romper com discursos dominantes na sala de aula. Além disso, elas ressaltam a importância de uma educação que possibilite a construção do conhecimento crítico, nesse caso, sempre considerando a realidade social dos/as educandos/as. Desse modo, notamos que são vozes que resistem às ideias da escola tradicional que enxerga o/a aluno/a apenas como um depósito para

receber todo o conhecimento dado pelo/a professor/a. Nesse sentido, os/as alunos/as, nesses fragmentos, passam a ser protagonistas na sala de aula.

No fragmento (15), da estagiária Isaura, observamos orações com processos relacionais. Os processos relacionais, segundo Halliday & Matthiessen (2004), implicam uma relação de atribuição ou identificação entre duas partes ou entidades diferentes. Na linha 1, em “*O Estágio Supervisionado III foi uma experiência enriquecedora no processo de formação docente*” e linha 2, 3 e 4 “*através dele foi possível compreender o papel do professor não somente como um mediador do conhecimento, mas também como um transformador social* “. Na linha 1 percebemos uma oração relacional atributiva em que temos um portador “o estágio supervisionado III” como uma entidade à qual é atribuída uma característica.

Achamos pertinente analisar esse fragmento nesta seção, pois reconhecemos essa percepção da estagiária sobre a docência como um ato de resistência, uma vez que esse discurso contrapõe à voz dominante que ainda reconhece o/a professor/a como detentor/a do conhecimento e que seu papel na sala de aula é puramente transmitir conteúdo. Assim, neste trecho a estagiária reforça que a função o/a professor/a muito mais que transmitir conhecimento na sala de aula é ser transformador social.

No excerto (16), também da estagiária Isaura, observamos orações com processos materiais. Os processos materiais, como já mencionamos, são aqueles através dos quais uma entidade faz algo, são os processos do fazer que constituem ações de mudanças externas e físicas. Na linha 1, “*Os alunos leram uma reportagem sobre racismo e depois tiveram contato com o conto de Conceição Evaristo, houve uma roda de conversa...*” Nesse fragmento, os/as alunos/as (atores) são os participantes que praticam a ação: leem a reportagem sobre racismo, têm contato com o conto de Conceição Evaristo. Entretanto, o que fica evidente neste período, é a oração com processo mental apresentada logo em seguida nas linhas 2 e 3: “*alunos conseguiram perceber que a literatura é ficção, mas se baseia em uma realidade social e é capaz de transformar...*” e na linha 5 “*perceberam a importância da desconstrução de conceitos estereotipados*”, essas orações lidam com a apreciação de humana do mundo, podem indicar afeição, cognição, percepção e desejo. Assim, conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 54), as orações mentais mudam a percepção que se tem da realidade e não as ações da realidade. Diante disso, notamos que a partir da leitura da reportagem e do conto de Conceição Evaristo (orações com predominância de processos materiais) a professora-estagiária consegue atingir a mudança de percepção, cognição dos/as alunos/as sobre um assunto que perpassa a realidade social deles/as, o racismo por de orações com processos mentais.

Assim, no excerto (16), também observamos, ao longo da descrição, voz de resistência por parte da estagiária Isaura pela seleção do tema discutido nas reportagens e pela leitura do conto e da autora selecionada. A discussão sobre racismo no âmbito da sala de aula é sempre importante, além de representar resistência aos discursos dominantes que ainda insistem em legitimar essa prática tão enraizada em nossa cultura. Diante disso, percebemos que, por meio da aula de literatura, que Isaura consegue discutir temas importantes da realidade social que rompem com os discursos dominantes. Com essa proposta de aula, observamos, pela descrição da estagiária, que houve uma reflexão, uma nova percepção sobre o tema e, possivelmente, a transformação social, a partir da desconstrução de conceitos criados pela classe dominante, como o racismo.

No excerto (17), a professora-estagiária Isaura constrói orações com processos materiais, que estão na ordem do “fazer e acontecer” com o propósito de sinalizar como deve ser a atuação de um/a professor/a na sala de aula. Nesse caso, segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 46), as orações materiais são definidas como orações de “fazer e acontecer”, porque estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos. Nas linhas 1 e 2, *“é importante ir além, deve-se, portanto, buscar desenvolver relações interpessoais, afetivas”* e nas linhas 4 e 5 *“o professor estagiário tem papel fundamental em trazer essa nova visão de mundo...”*. Nesses fragmentos, observamos que o/a estagiário/a é ator, o participante que pratica a ação: deve “desenvolver” relações interpessoais, “trazer” nova visão de mundo. Nessa situação, mesmo se colocando como ator que precisa fazer alguma coisa na sala de aula, notamos uma preocupação da estagiária em apresentar uma prática docente voltada para a realidade social do/a aluno/a, o que podemos apontar como uma tensão à identidade de resistência.

Dessa maneira, ainda no fragmento (17), a estagiária Isaura ressalta a importância de não ficar preso apenas às propostas da escola. Para a professora-estagiária, nas linhas 1 a 3, *“deve-se, portanto, buscar desenvolver relações interpessoais, afetivas, compreender a formação de um indivíduo e interagir com o meio que vive...”*. Nesse trecho, notamos a valorização do meio social em que os/as alunos/as estão inseridos/as para o bom desenvolvimento da aula. Entendemos que essa visão também se aproxima dos ideários de identidade de resistência, uma vez que contrapõe à visão dominante de que o papel do professor é basicamente ministrar conteúdo em sala de aula. Assim, Isaura, nas linhas 4 e 5, mesmo que de forma genérica, afirma que *“o professor estagiário tem papel fundamental em trazer essa nova visão de mundo...”* Com isso, acreditamos que a ela defende a ideia do/a professor/a como transformador/a social, configurando, assim, uma identidade de resistência.

No fragmento (18), a estagiária Eugênia constrói orações com processos mentais. Nas linhas 1 e 3: “*a importância de haver certa preocupação da parte dos professores e estagiários, para o desenvolvimento crítico dos alunos, estes podem promover atividades de interação social*”. Mais uma vez, o/a professor/a ou estagiário aparecem como ‘ator’, ou seja, o participante que percebe a necessidade de se preocupar e promover aulas que possam desenvolver o pensamento crítico dos/as alunos/as. A partir dessas orações mentais, observamos que a estagiária, aponta a necessidade de professores/as que valorizem a construção do conhecimento crítico e que promovam atividades desenvolvendo as relações sociais para possibilitar diferentes formas de aprendizagem. Nessa perspectiva, notamos no discurso Eugênia a percepção para a necessidade de “haver preocupação” e “promover” práticas inovadoras, o que configura uma voz de resistência ao modelo tradicional de educação assumido por muitos/as professores/as.

Desse modo, a partir dessa análise, constatamos que a professora-estagiária Eugênia reforça a importância de professores/as e estagiários/as se preocuparem com o desenvolvimento crítico dos/as alunos/as e, mais uma vez defende propostas de atividades que mobilizem a interação social. Nessa perspectiva, observamos a voz de resistência com essa afirmação da estagiária, uma vez que se preocupa em construir pensamento crítico na sala de aula, prática que ameaça a classe dominante. Ao final desse excerto, Eugênia reforça que essa proposta por meio da interação, desenvolve processos internos em cada aluno/a o que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

19	1“Experimentei, por fim, que ser um profissional da Educação é antes de tudo, respeitar o 2processo de desenvolvimento dos alunos, considerando suas especificidades e a realidade 3vivida por eles, ou seja, adaptando metodologicamente as aulas planejadas, em respeito 4aos limites dos alunos”. (Macabéa, CCES IV)
20	1“o ensino de língua portuguesa deve levar ao aluno a despertar o senso crítico e estético 2dos textos literários para que essa leitura venha ter sentido em seu cotidiano”. (Lorena, 3CCES IV).
21	1“Na hora da explicação do conteúdo eram comparadas algumas informações com as 2vivências dos alunos fora da sala de aula, dessa forma, também existia uma “conversa 3informal” e alguns comentavam situações do seu dia a dia. Além de ser uma forma dos 4alunos verem sentido no conteúdo, também era um momento de “aproximação” do 5professor e alunos” (Tieta, CCES IV)

22	1“O professor deve deixar de lado o comodismo e a repetição da doutrina gramatical e ser 2mais dinâmico, ministrando o conteúdo de forma reflexiva em atividades 3contextualizadas, interdisciplinares ou coletivas. Nesse viés foram apresentadas aos 4alunos do Ensino Médio, o recurso do Datashow, aulas expositivas em slides, momentos 5de leituras de fragmentos literários, ouvir e fazer análise de letras de músicas, a fim de 6que os alunos pudessem conhecer novos métodos de aprendizagem”. (Gabriela, CCES 7IV)
----	--

Nos excertos (19), (20) e (21), observamos que as estagiárias fazem uma reflexão sobre a prática docente em sala de aula, defendendo a ideia de que a voz dos/as alunos/as precisa ser levada em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltam, também, a importância de considerar a especificidades de cada aluno/a, a interação e a necessidade de construção do pensamento crítico para garantir uma aprendizagem efetiva dos/as alunos/as. Diante dessas colocações, consideramos como vozes de resistência, uma vez que rompe com ideias conservadoras, tradicionais, predominantemente, dominantes sobre o fazer educação. Assim, passemos à análise mais específica de cada excerto.

No fragmento (19) observamos orações com processos relacionais. Consoante Fuzer e Cabral (2014), os processos relacionais são aqueles que estabelecem conexão entre entidades, identificando-as ou classificando-as, na medida em que associam um fragmento da experiência a outro. Nesse sentido, Macabéa estabelece a relação entre profissional da educação e alunos/as, identificando, no processo de estágio, o que é ser um profissional da Educação. Na linha 1 a 3, *“que ser um profissional da Educação é antes de tudo, respeitar o processo de desenvolvimento dos alunos, considerando suas especificidades e a realidade vivida por eles...”* Macabéa faz uso de uma oração com processo relacional identificativa, pois revela como se identifica como profissional da educação.

No trecho (19), a professora-estagiária Macabéa avalia, nas linhas 1 e 2, o que é ser uma/a profissional da educação *“é antes de tudo, respeitar o processo de desenvolvimento dos alunos e suas especificidades e a realidade vivida por eles”*. Nesse sentido, observamos que existe uma preocupação em conhecer a realidade e especificidade dos/as aluno/as de modo esses/as tenham um bom rendimento das aulas, isto é, para que o processo ensino-aprendizagem seja, de fato, efetivo. Assim, a estagiária Macabéa ressalta que é necessário respeitar os limites de cada aluno/a

No excerto (20) notamos que a professora-estagiária Lorena apresenta sua percepção sobre o ensino de Língua Portuguesa, nesse caso, a estagiária faz uso de orações com processo mental ao afirmar, nas linhas 1 e 2, que *“o ensino de língua portuguesa deve levar ao aluno a*

despertar o senso crítico e estético dos textos literários para que essa leitura venha ter sentido em seu cotidiano". Nesse fragmento, observamos no discurso da estagiária suas crenças, valores, pensamentos e percepções sobre o ensino da língua materna. Além disso, podemos perceber que essa percepção vai de encontro ao modelo tradicional, conservador adotado por muitos/as professores/as desta área.

Mais uma vez, a construção do senso crítico é levantada no relatório de estágio. No excerto (20), na linha 1, Lorena ressalta que o ensino de língua portuguesa, mais do que ficar preso a conteúdos *"deve levar o aluno a despertar o senso crítico"*. A partir disso, os textos, especialmente os literários, mencionados pela professora estagiária passarão a ter sentido para os/as alunos/as. Nessa perspectiva, observamos que Lorena apresenta um discurso de resistência sobre o ensino da Língua Portuguesa.

No trecho (21), observamos orações com processos relacionais, uma vez que é descrita a maneira como a estagiária Tieta estabelece a relação entre professor/a e aluno/a no processo exitoso de ensino-aprendizagem. Constatamos essas orações na linha 1 *"eram comparadas algumas informações com as vivências dos alunos fora da sala de aula..."* e nas linhas 3, 4 e 5: *"Além de ser uma forma dos alunos verem sentido no conteúdo, também era um momento de "aproximação" do professor e alunos"*. Esses fragmentos revelam como Tieta descreve a relação estabelecida na sala de aula com os seus/as alunos/as como uma prática exitosa no processo de ensino-aprendizagem.

No fragmento (21), nas linhas 1 e 2, observamos, dessa maneira, que Tieta apresenta uma percepção metodológica voltada para a realidade do aluno. *"Na hora da explicação do conteúdo eram comparadas algumas informações com as vivências dos alunos fora da sala de aula"*. Nesse caso, podemos notar que a estagiária buscava manter uma interação com os/as alunos/ase ao mesmo tempo, abria espaço, ao longo da aula, para conhecer a realidade social, a vivência de cada aluno/a. Dessa forma, notamos a estagiária Tieta se preocupa em relacionar os conteúdos ministrados à realidade social dos/as estudantes, buscando, assim, dar mais sentido ao processo de ensino-aprendizagem. Além de buscar, com isso, uma aproximação entre professor/a e aluno/a, numa tentativa de desconstruir uma relação assimétrica de poder entre ambas as partes.

No trecho (22) a professora-estagiária Gabriela afirma, na linha 1, que: *"O professor deve deixar de lado o comodismo e a repetição da doutrina gramatical..."*, observamos orações com processos mentais, uma vez que crenças, valores e desejos são representados nesse fragmento. Nesse caso, não há uma ação do/a professor/a, mas sim, reações mentais, pensamentos e percepções da estagiária sobre a atuação docente. Em seguida, nas linhas 1, 2 e

3, Gabriela reafirma seu posicionamento, exemplificando, por meio de sua percepção, como deve ser a postura de um/a professor/a “...e ser mais dinâmico, ministrando o conteúdo de forma reflexiva em atividades contextualizadas, interdisciplinares ou coletivas.”

Desse modo, no excerto (22), a estagiária Gabriela apresenta seus pensamentos e percepções sobre a postura do professor de Língua Portuguesa, afirmando que esse/a deve deixar “o comodismo”, “a repetição da doutrina gramatical” e “ser mais dinâmico”, nesse caso, notamos uma percepção crítica ao/à professor/a que ainda está preso/a ao tradicionalismo e ao conservadorismo propostos pelas vozes dominantes.

Em seguida, nas linhas de 3 a 6, Gabriela apresenta estratégias utilizadas por ela para diversificar os métodos de ensino-aprendizagem na sala de aula. Notamos que, na verdade, não há novidade a proposta apresentada pela estagiária, entretanto, desconhecemos o contexto da escola onde foi realizado estágio, portanto, para esta realidade esses métodos podem ser considerados inovadores. Mas o nosso foco aqui, é observar como os/as estagiários/as agem ao longo da atuação no CCES. Assim, com essa atenção em apresentar “novos métodos de aprendizagem” consideramos uma atitude de resistência em relação à classe dominante que está presa em metodologias tradicionais.

Em síntese, os excertos (19), (20), (21) e (22) apresentam uma tensão às identidades de resistência, uma vez que os discursos das estagiárias apresentam propostas que vão de encontro ao ensino tradicional. Constantemente, nesses fragmentos, constatamos percepções e relações estabelecidas em torno de uma educação que valorize a voz do/a aluno/a na sala de aula e que considere as especificidades e a realidade social de cada estudante no processo de ensino-aprendizagem para a construção do pensamento crítico. Diante disso, esses fragmentos representam relações e percepções de vozes de resistência no discurso das estagiárias.

23	1Na semana seguinte, o tema gerador abordado foi “Família” neste sentido, com o objetivo 2dos alunos compreenderem que família é uma instituição social composta por diversas 3membros e que pode ser formada de várias formas. Em seguida foi questionado aos alunos 4como eles definiam família e quais os valores devem está presente nesta instituição social 5(Iracema, CCES III)
24	1Desenvolver um trabalho voltado para a leitura e escrita nas séries iniciais do ensino 2fundamental II é possibilitar a estes sujeitos a compreensão do mundo que os cercam. 3(Iracema, CCES III).
25	1Assim, acredito que a educação deve estar posicionada na linha de frente na luta contra 2as exclusões, assim, contribuindo para a promoção e integração de todos os alunos, 3voltando-se a construção da cidadania. (Iracema, CCES III)

Nos excertos (23), (24) e (25) notamos que professora-estagiária Iracema propõe discussões de temas importantes para ao desenvolvimento crítico dos/as alunos/as, demonstrando que o processo ensino-aprendizagem se faz a partir da realidade social em que os/as estudantes estão inseridos/as. Essa descrição feita pela estagiária revela vozes de resistência no espaço escolar, uma vez que o foco da aula se assenta no desenvolvimento crítico do/a aluno/a, com base em discussões de assuntos que os cercam. Desse modo, passemos à uma análise mais detalhada de cada excerto.

No fragmento (23), Iracema descreve um tema desenvolvido em uma de suas aulas, para isso, observamos que, sua descrição, ela faz uso de orações com processos mentais, nas linhas 1, 2 e 3: *“o tema gerador abordado foi “Família” neste sentido, com o objetivo dos alunos compreenderem que família é uma instituição social composta por diversos membros e que pode ser formada de várias formas”*. Nesse caso, constatamos que a professora-estagiária trabalha com o conceito de família, problematizando as percepções, crenças, valores e pensamentos sobre o conceito de família na sala de aula.

É importante ressaltarmos o motivo que nos levou a selecionar o fragmento (23) nesta subseção, por que dependendo da maneira como é conduzida essa discussão sobre o conceito de família, torna-se extremamente relevante no espaço escolar. Nesse sentido, pela descrição da estagiária, nas linhas 1, 2 e 3, observamos que a discussão dessa temática foi feita de modo a valorizar todos os arranjos familiares, nesse caso, foi uma aula de resistência aos modelos familiares defendidos pela classe conservadora: *“com o objetivo dos alunos compreenderem que família é uma instituição social composta por diversos membros e que pode ser formada de várias formas”*. Diante disso, consideramos essa discussão como uma voz de resistência que se faz imprescindível no âmbito escolar.

No fragmento (24), Iracema, linha 2, relata sua percepção sobre o trabalho voltado para a leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental II que: *“é possibilitar a estes sujeitos a compreensão do mundo que os cercam”*. Nessa oração, podemos notar a predominância do processo mental, conforme Fuzer e Cabral (2014), as orações mentais constituem-se de processos que se referem à experiência do mundo de nossa consciência. Desse modo, a estagiária Iracema evidencia no trecho sua percepção, seu pensamento sobre o trabalho com a leitura e escrita no ensino fundamental.

No excerto (25), observamos também orações com processos mentais, uma vez que o relato de Iracema parte de suas percepções, valores e crenças adquiridos ao longo do estágio

sobre a educação, o que pode ser constatado em todo o excerto (25). Sinaliza, na linha 2, que a educação é o principal meio de combate à exclusão, pois contribui “*para a promoção e integração de todos os alunos*”. A partir dessa descrição, observamos que a estagiária Iracema mantém um discurso de resistência na sua prática docente, uma vez que sua voz sempre remete à ao poder de transformação da educação, por meio da construção do conhecimento crítico dos/as aluno/as e, sobretudo, no combate às diversas formas de exclusão que permeiam a sociedade.

Após essas análises, chegamos à resposta para a primeira questão de pesquisa: **Em que medida os/as estudantes de Letras se identificam ou não com os discursos e as práticas discursivas inseridos na prática do CCES?** Os discursos dos/as estudantes de Letras desvelam, predominantemente, identidades legitimadoras e, em alguns momentos, identidades de resistência.

Constatamos que os/as estagiários/as se identificam de forma expressiva com as identidades legitimadoras, uma vez que sempre constroem orações em seus discursos e avaliam os/as alunos/as envolvidos/as no estágio como culpados pelos problemas enfrentados na sala de aula. Além disso, os discursos dos/as estagiários/as revelam a identificação com as identidades autoritárias, em muitos momentos, assumidas pelo/a estagiário/a no momento da aula. Ressaltamos ainda que, em alguns momentos, os/as acadêmicos/as do curso de Letras identificaram ou tendiam a identificar com as identidades de resistências quando, para ministrar as suas aulas, levavam em consideração a realidade social dos/as alunos/as, abordavam temas que rompem com os discursos hegemônicos, a exemplo de racismo e modelos de família, identificando, assim, com as identidades de resistência dentro da sala de aula. Entretanto, o fato de termos constatado mais expressividade com as identidades legitimadoras, evidencia o discurso das classes dominante e do modelo autoritário de educação mais latentes nos discursos dos/as alunos/as estagiários/as do curso de Letras.

Feito isso, passemos à seção 2 em que responderemos a segunda questão de pesquisa.

4.2.As concepções de letramentos pelo olhar do/a estagiário/a

Iniciamos esta seção com o propósito de analisar os eventos discursivos e as práticas de letramento enfatizados pelos/as alunos/as-estagiários/as nos relatórios dos estágios III e IV. Ressaltamos mais uma vez a escolha por esses estágios, pois são eles que permitem a vivência dos/as acadêmicos/as do curso de Letras com a prática da sala de aula. A partir da análise dos relatórios, identificamos, nos discursos dos/as acadêmicos/as de Letras, práticas docentes que

perpassam pelos modelos de letramento discutidos por Street (2014) e Kleiman (2008) no capítulo 2 desta dissertação.

As práticas docentes descritas nos relatórios dos/as estagiários/as muitas vezes revelam a valorização do modelo autônomo de letramento que foi criticado por Street (2014), esse em relação aos usos de letramento no contexto escolar, é considerado a concepção dominante na sociedade atual, uma vez que os/as acadêmicos/as do curso de Letras, em vários momentos, descrevem suas práticas docentes centradas no sujeito, na capacidade de usar apenas texto escrito como modalidade de Língua superior à oralidade e na transmissão de conteúdos gramaticais, reduzindo o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas.

Entretanto, ao longo das análises dos relatórios de estágio dos/as acadêmicos/as de Letras, identificamos, também, nas práticas de alguns/mas estagiários/as a valorização do modelo ideológico de letramento que consiste em perceber as atividades de leitura e escrita como construtos sociais. Assim, percebemos em alguns relatos dos/as acadêmicos/as de Letras que ressaltam a existência de diversos letramentos, os quais estão relacionados a conceitos construídos pelas pessoas sobre as formas de ver, ser e agir no mundo, a partir de diferentes contextos socioculturais nos quais se inserem o que configura, nos discursos dos/as estagiários/as, a valorização do modelo ideológico de letramento defendido por Street (2014).

A partir dessa discussão, dividimos essa seção em duas subseções com o intuito analisarmos os eventos discursivos e as práticas de letramento enfatizados pelos/as alunos/as-estagiários/as nos relatórios de estágio.

a) A primeira subseção se refere à atuação docente dos/as estagiários/as na sala de aula, observando a valorização de práticas que perpassam pela representação da escrita como modalidade superior à oralidade, a escrita como produto completo em si mesmo, sem ligação ao contexto social e cultural e aulas pensadas apenas na transmissão de conteúdos gramaticais, essas práticas aproximam do que Street (2014) nomeia de modelo de letramento autônomo.

b) A segunda subseção se refere à atuação docente dos/as alunos/as estagiários/as que, ao longo dos seus textos, revelam práticas na sala de aula embasadas em ideias de valorização do contexto sociocultural dos/as alunos/as para que haja uma aprendizagem significativa, essas ideias, desse modo, aproximam do modelo de letramento ideológico defendido por Street (2014).

Ressaltamos que, para essas análises, selecionamos apenas os excertos que, de maneira recorrente, evidenciaram as categorias escolhidas com a finalidade de acharmos interpretações para responder às questões de pesquisa. Mas, disponibilizamos, no apêndice, os relatórios na

íntegra produzidos pelos/as alunos/as-estagiários/as para eventuais consultas às versões completas. Dito isso, iniciamos agora as análises nas subseções a seguir.

4.2.1. Valorização do modelo de letramento autônomo pelos/as estagiários/as

Nesta subseção, analisamos as práticas de letramento que se aproximam do modelo de letramento autônomo proposto por Street (2014), Kleiman (2008) e a concepção de “educação bancária” discutida por Freire (1996). A título de rememorar, o modelo de letramento autônomo, conforme Street (2014), pauta em no ensino centrado no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito, reduzindo o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas. Ressaltamos, ainda, que este modelo de letramento dialoga com o que Freire (1996) chamou de educação bancária, nessa concepção, criticada por Freire, a educação é o ato de depositar, de transferir e transmitir valores e conhecimentos. Nessa perspectiva, a seguir, observamos algum/mas estagiários/as, a partir das descrições nos relatórios, evidenciando e reproduzindo práticas como essas em sala de aula.

Entendemos como valorização do modelo autônomo de letramento, as práticas descritas pelos/as acadêmicos/as de Letras durante a sua atuação docente em que revelam a escrita como superior à oralidade, revelam uma seleção de gêneros textuais de forma verticalizada e, também, uma maior preocupação apenas com a transmissão de conteúdos gramaticais, desconsiderando todo contexto social para se tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Ressaltamos ainda que os excertos dos textos que compõem o quadro desta subseção foram selecionados pensando no enfoque de cada seção, por isso não seguimos a sequência de paragrafação do material escrito. Iniciemos as análises:

Sequência	Fragmentos
25.1	1Mas nota-se que a atual realidade vem trazendo empecilhos para que o aluno se afaste 2da leitura do livro. Utensílios tecnológicos como parêlo de celular (internet) que 3ocupa maior parte da atenção e assim resulta na falta de incentivo, com isso traz um 4resultado ruim para o aluno na escola, com pouco vocabulário, falha na ortografia, 5compreensão limitada e pouca criatividade na escrita de texto. Empecilhos este que 6podemos notar no local onde foi realizado o estágio” (Lúcia, CCES III)
26	1Durante esse tempo de estágio foi possível trabalhar com atividades escritas, 2relacionado ao assunto, com o intuito de fixar o conteúdo, com o acréscimo de 3exercícios complementares e exposição dos trabalhos realizados durante as aulas, 4produção textual fazendo uso do recurso tecnológico e leitura de livros e gibis, tendo 5em vista a dificuldade de poder concluir esses trabalhos pelo tempo que os alunos

	6passam em sala de aula, rotatividade dos educandos e a baixa frequência. (Lúcia, 7CCES III)
--	--

No excerto (25), a professora-estagiária Lúcia, ao longo da descrição de sua prática docente, ressalta a preocupação com aquisição dos conteúdos aprendidos na escola. Nesse sentido, notamos, no discurso da estagiária, a valorização do letramento autônomo, apresentado por Street (2014) que dialoga com a ideia de educação bancária proposta por Freire (1996). Assim, este autor (1996) afirma que “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. Essa afirmação pode ser observada claramente na descrição da professora-estagiária quando aponta os aparatos tecnológicos como inimigos do processo ensino-aprendizagem de seus/suas alunos/as, responsabilizando-os/as pelo “*resultado ruim para o aluno na escola*”, linha 4. Desse modo, conforme afirmou Freire (1996), essa posição Lúcia nega a educação e o conhecimento como processo de busca.

Além disso, a estagiária Lúcia limita o conhecimento dos/as alunos/as apenas ao domínio dos conteúdos escolares, nas linhas 4 e 5: “*com pouco vocabulário, falha na ortografia, compreensão limitada e pouca criatividade na escrita de texto*”. Nesse trecho, notamos uma supervalorização aos conhecimentos adquiridos na escola, os quais colocam o/a professor/a como o sujeito protagonista, como sacerdote do conhecimento e o/as alunos/as como meros ignorantes que ainda, por conta dos aparatos tecnológicos, não dominam os conhecimentos gramaticais. Dessa maneira, percebemos que o discurso da professora-estagiária revela a valorização do modelo autônomo de letramento e reforça, ainda, o que Freire (1996) chamou de prática de educação bancária.

No fragmento (26), podemos observar claramente que a estagiária Lúcia está focada apenas em “despejar” em seus/suas alunos/as os conteúdos programados na grade curricular. Há uma preocupação com a “fixação” de conteúdos, demonstrando assim, uma prática docente conteudista.

Nesse discurso, podemos observar o que Freire (1996, p. 58) caracteriza como educação bancária “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador”. Nessa perspectiva, observamos que a prática da professora-estagiária Lúcia se caracteriza como modelo de educação bancária “foi possível trabalhar com atividades escritas, relacionado ao assunto, com o intuito de fixar o conteúdo,

com o acréscimo de exercícios complementares e exposição dos trabalhos realizados durante as aulas”. Nesse trecho, todas as ações estão pautadas no cumprimento e fixação de conteúdos, uma vez que, conforme Freire (1996, p. 59), “Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão”. Isso pode ser observado na descrição de Lúcia, no seu discurso prevalece que o/a bom/boa professor/a é aquele/a que consegue cumprir e fixar os conteúdos durante a aula para seus/suas alunos/as.

Desse modo, o discurso da professora-estagiária Lúcia demonstra uma valorização do modelo de letramento autônomo apresentado por Street (2014), uma vez que sua prática em sala de aula se pauta no “despejo”, “transferência” de conteúdos e fixação desses pelos/as alunos/as, sem considerar, em nenhum momento, os conhecimentos de mundo, a realidade social desses/as educandos/as.

27	<p>1Na mesma turma, no dia 20/09 foi trabalhado a aula de redação com os conceitos de 2conto policia/conto de enigma. E solicitado para elaboração de um conto de enigma... 3Já na segunda semana, dia 24/09, usamos uma das aulas para darmos continuidade ao 4conto de enigma, trabalhado na aula de redação, por não ter dado tempo para concluir. 5Logo em seguida foram realizadas apresentações dos cordéis feitos pelos turma. (Aurélia, CCES III)</p>
28	<p>1No dia 25/09, iniciamos a aula com crase, aula dinâmica, com exemplos e boa 2participação dos alunos. Para finalizar as aulas, no dia 27/09 tivemos correções de 3atividades passadas para casa. Como a matéria de redação é com a mesma turma, já 4aproveitamos a aula do dia 27/09 para apresentação dos contos de enigma e as auto 5correções. (Aurélia, CCES III)</p>

Os excertos (27) e (28) também revelam a valorização do modelo autônomo de educação proposto por Street (2014), uma vez que apresenta uma sequência didática pautada no cumprimento de conteúdo, sem considerar, de fato, o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, mais uma vez, presenciamos a concepção “bancária” de educação proposta por Freire (1996) “em que a única margem de ação que se oferece aos/às educandos/as é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

No excerto (27), especificamente, Aurélia faz um relato de como foi trabalho o gênero textual conto policial ou conto de enigma. No primeiro momento, discute os conceitos do gênero e, em seguida, já solicita a produção de um conto aos/às alunos/as. A professora-estagiária dá continuidade relatando que, em um outro dia, concluiu o trabalho com o referido gênero textual e foi realizar as apresentações de “cordéis” feitos pelos/as alunos/as. Esse novo gênero textual, possivelmente, era um trabalho iniciado por Aurélia que ainda não havia sido

finalizado e que, em nenhum momento do relato, estabeleceu uma relação com o conto policial, o que revela uma preocupação com a transmissão de conteúdos. Nesse contexto, observamos, no discurso de Aurélia, a valorização do letramento autônomo, uma vez que o foco de suas aulas está em oferecer aos/às educandos um encadeamento de conteúdos e esses/as, por sua vez, apenas guardá-los e arquivá-los.

No fragmento (28), a professora-estagiária Aurélia dá continuidade ao relato do estágio, focando sua prática em sala de aula em cumprimento de conteúdos, nas linhas 1, 2 e 3. “*No dia 25/09, iniciamos a aula com crase, aula dinâmica, com exemplos e boa participação dos alunos. Para finalizar as aulas, no dia 27/09 tivemos correções de atividades passadas para casa*”. Nesse trecho, notamos que Aurélia já mudou o conteúdo, sem levar em consideração se houve, de fato, aprendizagem. Notamos, na descrição da aula apenas a sua percepção sobre o conteúdo e sobre a maneira como os/as alunos/as receberam. E, em seguida, relata que já foi feita uma correção dos contos passados nas aulas anteriores. Nesse fragmento, percebemos que o discurso de Aurélia é permeado de crenças conteudistas, em que o processo de ensino-aprendizagem acontece pela sequência ininterrupta de conteúdos aplicados. Nesse sentido, constatamos, por meio do discurso do relatório, que Aurélia, em suas aulas, valoriza o modelo de letramento autônomo.

29	<p>1Em sequência foi dado continuidade com a IV unidade aos conteúdos já pré- 2programados pela escola. Em Língua Portuguesa foram trabalhados alguns gêneros 3textuais como artigo de opinião, carta argumentativa, carta (email), de reclamação, e 4em gramática tudo em consonância com o livro didático pronomes demonstrativos e a 5retomada de informações; conjunções causais, explicativas e finais; concordância 6verbal antes do sujeito; vocativo na construção das cartas argumentativas; o uso do 7pretérito perfeito e dos adjuntos adverbiais temporais; o uso de parênteses; ortografia: 8uso do X e ch. (Inocência, CCES III)</p>
----	---

No excerto (29), observamos nos relatos de Inocência que sua prática docente também valoriza o modelo de letramento autônomo. Além disso, notamos o modelo de educação bancária apresentado por Freire (1996), uma vez que, claramente, para a estagiária, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Percebemos isso, na maneira como Inocência enumera os conteúdos para seus/as alunos/as. Nas linhas 2 e 3: “*Em Língua Portuguesa foram trabalhados alguns gêneros textuais como artigo de opinião, carta argumentativa, carta (email), de reclamação*”, há uma seleção exorbitante de gêneros textuais e, com isso, observamos que a preocupação se restringe à

quantidade de gêneros e não à necessidade de trabalhar certos gêneros a partir da realidade da turma.

Ainda no excerto (29), constatamos também que a prática docente da estagiária Inocência é focada em uma sequência didática engessada, presa ao livro didático e valorizando os conteúdos gramaticais, nas linhas 4, 5, 6, 7 e 8: “...em gramática tudo em consonância com o livro didático pronomes demonstrativos e a retomada de informações; conjunções causais, explicativas e finais; concordância verbal antes do sujeito; vocativo na construção das cartas argumentativas; o uso do pretérito perfeito e dos adjuntos adverbiais temporais; o uso de parênteses; ortografia: uso do X e ch”. Nesse trecho, observamos uma seleção de conteúdos gramaticais e sem conexão um com o outro, apenas com o objetivo de transferi-los para os/as alunos/as. Desse modo, a partir do discurso, que a prática docente de Inocência valoriza o modelo de letramento autônomo e, também, do modelo de educação bancária em que o/a aluno/a é visto/a como um depositário/a de conteúdos.

30	<p>1 Outra tática utilizada para que houvesse um aprimoramento intelectual desses alunos 2 com relação ao conteúdo, era o constante questionamento sobre a aprendizagem deste 3 com relação ao conteúdo trabalhado, ao final da aula e na seguinte, atividades que 4 pudessem ser observada essa aprendizagem significativa (Helena, CCES)</p>
----	--

No fragmento (30), Helena também demonstra valorizar o modelo de letramento autônomo, uma vez que associa, na linha 1, o “*aprimoramento intelectual*” dos/as alunos/as à aquisição dos conteúdos em sala de aula. Nesse sentido, Freire (1996) ressalta que a educação bancária, modelo de educação adotado por Helena, mantém e estimula o educador como, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos. Nesse aspecto, não há preocupação com a construção do conhecimento crítico dos/as alunos/as, apenas com a aquisição dos conteúdos ministrados pelo/a professor/a. A partir do relato, nas linhas 1, 2 e 3: “1 Outra tática utilizada para que houvesse um aprimoramento intelectual desses alunos 2 com relação ao conteúdo, era o constante questionamento sobre a aprendizagem deste 3 com relação ao conteúdo trabalhado...” constatamos que a “aprendizagem significativa” só acontece, para Helena, no momento em que os/as alunos/as aprendem os conteúdos selecionados e ministrados em sala de aula.

Desse modo, podemos observar por meio do discurso da professora-estagiária Helena a reprodução de práticas docentes que valorizam o modelo de letramento autônomo, uma vez que suas aulas estão pautadas em passar conteúdos para os/as alunos/as, sem levar em consideração

as vivências, aspectos sociais e conhecimentos de mundo do/a discente no processo ensino-aprendizagem.

31	<p>1 Durante o estágio a metodologia utilizada foi atividades de fixação e correção das 2 mesmas no quadro, apresentação dos trabalhos desenvolvidos com gênero textual 3 fábula, revisão dos pronomes e foram feitas também momentos de interação onde eram 4 escritos algumas frases no quadro e eles iam até lá para destacar elementos pedidos, 5 que causava bastante animação entre eles. (Capitu, CCES III)</p>
----	--

Nesse excerto (31), Capitu descreve as metodologias adotadas para o desenvolvimento da aula, assim, notamos pela sua descrição que as metodologias não passam de práticas que valorizam o que Street (2014) nomeia como letramento autônomo. Capitu também está focada na fixação, aplicação e revisão de conteúdos para os/as alunos/as. Não há, na descrição feita pela estagiária, os objetivos traçados para trabalhar o gênero textual fábula, desse modo, configura como um simples cumprimento e aplicação de conteúdo para o/a aluno/a.

Outro ponto interessante destacado na descrição de Capitu é sobre a interação entre os/as alunos/as. Até nesse momento, a professora-estagiária foca na aplicação gramatical nas linhas 3, 4 e 5: “*e foram feitas também momentos de interação onde eram escritos algumas frases no quadro e eles iam até lá para destacar elementos pedidos, que causava bastante animação entre eles*”. Nesse trecho, constatamos que todas as práticas realizadas em sala de aula, servem como apoio para a aplicação de conteúdos gramaticais ou estabelecidos pela escola. Diante disso, observamos que, no seu discurso, a prática docente de Capitu está pautada na transmissão e apreensão dos conteúdos gramaticais em sala de aula.

32	<p>1 A avaliação da turma foi realizada diariamente, ao final de cada conteúdo registrava no 2 caderno o desempenho e comportamento geral da turma, colocando observações em 3 casos particulares de cada aluno. (Rita Baiana, CCES III)</p>
33	<p>1 Assim como foi relatado às turmas de produção textual eram mais apáticas ao 2 conhecimento, havia um número considerável de alunos indisciplinados, logo o tempo 3 de assimilação e acomodação dos conteúdos eram mais longo, no entanto 4 desenvolvemos uma aprendizagem maior de convívio e aprendizagem emocional. (Rita 5 Baiana, CCES III)</p>

Nos excertos (32) e (33), Rita Baiana, ao descrever sua prática em sala de aula, demonstra valorizar o modelo de letramento autônomo, uma vez que seu foco na sala de aula é a preocupação com a aplicação e apreensão dos conteúdos. Essa postura de Rita Baiana também dialoga com o que Freire (1996) nomeia de “educação bancária”, podemos perceber isso quando o autor (1996, p. 60) afirma que, “Se o educador é o que sabe, se os educandos são os

que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida”. Assim, na descrição da estagiária notamos a definição de Freire sobre este tipo de educação, uma vez que ela, a estagiária, se coloca no lugar de quem sabe e os/as alunos/as são os/as que nada sabem e não têm o interesse de saber.

No excerto (32), Rita Baiana inicia descrevendo como foi realizada a avaliação da turma. Nessa descrição, percebemos claramente o foco apenas na aquisição dos conteúdos ministrados em sala de aula e, sobretudo, no “comportamento geral da turma”. Em relação a esta avaliação do comportamento geral, Rita Baiana não descreve, especificadamente, a que se refere, mas observamos um discurso que reforça o letramento autônomo ao levar em consideração o comportamento de cada aluno/a, desconsiderando, dessa forma, os aspectos particulares – sociais, culturais - de cada estudante, tentando padroziná-los/las dentro do que a estagiária entende como deve ser um comportamento “adequado” para os/as alunos/as, nas linhas 1, 2 e 3: *“ao final de cada conteúdo registrava no 2caderno o desempenho e comportamento geral da turma, colocando observações em 3casos particulares de cada aluno”*

No fragmento (33), Rita Baiana também se mostra preocupada com a “assimilação de conteúdos” pelos/as alunos/as, ao longo da aula de produção textual. No início do fragmento, a estagiária avalia as turmas de produção textual como *“apáticas ao conhecimento”*, demonstrando, assim, valorização do conhecimento ministrados em sala de aula e desprezando os conhecimentos de mundo dos/as alunos/as. Com isso, certamente, os/as alunos/as se mostram apáticos em relação ao conhecimento transmitido por Rita Baiana. Além disso, a estagiária ressalta e avalia *“um número de alunos indisciplinados”*, mais uma vez, em seu discurso, ressalta o comportamento como elemento preponderante para o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, conclui que apatia do conhecimento somada à indisciplina dos/as alunos/as contribui, negativamente, para “assimilação e acomodação” dos conteúdos, tornando esse processo mais demorado. Diante disso, notamos no discurso da estagiária a valorização do letramento autônomo.

34	1A temática do terceiro dia, aula de Língua Portuguesa, foi Verbos regulares e a 2formação dos tempos no modo indicativo. Todos os alunos copiaram o assunto, porém, 3com muita conversa paralela, o que atrapalhou no momento da explicação do conteúdo 4... [...] (Ema, CCES III)
35	1Nas aulas de Redação, foram trabalhados alguns gêneros textuais, como histórias em 2quadrinhos, tirinhas, manchetes, notícias, entrevistas, e-mails, torpedos sms, cartas,

	<p>³bilhetes, que foram apresentados/explicados pelos próprios alunos, produzindo em ⁴seguida cada um. (Ema, CCES III)</p>
--	---

Nos fragmentos (34), diante da descrição feita pela estagiária Ema, observamos a valorização do letramento autônomo, uma vez que a aula está pautada em transmissão de conteúdos gramaticais e cópias dos conteúdos no caderno. Ema inicia a descrição da aula afirmando que a temática da aula de Língua Portuguesa, “*foi Verbos regulares e a formação dos tempos no modo indicativo*”, nessa descrição, observamos que não houve uma discussão sobre o conhecimento prévio dos/as alunos/as, não houve uma tentativa de aproximar ou tornar o “tema” da aula mais próximo da realidade do aluno.

Além disso, Ema ressaltou, nas linhas 2 e 3, a “cópia no caderno” como ponto positivo para o processo de ensino-aprendizagem “*Todos os alunos copiaram o assunto, porém, com muita conversa paralela, o que atrapalhou o momento da explicação do conteúdo...*” Nesse trecho, podemos constatar a valorização de uma prática docente baseada na transmissão de conteúdo e na valorização do “bom comportamento” em sala de aula, uma vez que as conversas são vistas, terminantemente, como negativas ao longo das aulas. Desse modo, constatamos no discurso de Ema, valorização de métodos ultrapassados e conservadores em sua prática docente, uma vez que a descrição de suas aulas pauta em transmitir conteúdos gramaticais aos/às discentes e no silêncio como característica primordial no processo ensino-aprendizagem.

No fragmento (35), também percebemos a valorização de um ensino verticalizado em que o/a professor/a, neste caso Ema, não parte da realidade e das relações estabelecidas entre os/as alunos/as. A professora-estagiária descreve o trabalho realizado na aula de redação com gêneros textuais e, a partir dessa descrição, observamos um trabalho voltado muito mais para o “despejar” no/a aluno/a uma quantidade exacerbada de gêneros textuais do que o desenvolvimento de um trabalho em que o gênero faça sentido, faça parte de sua realidade sociocultural. Podemos constatar isso nas linhas 1, 2 e 3: “*foram trabalhados alguns gêneros textuais, como histórias em quadrinhos, tirinhas, manchetes, notícias, entrevistas, e-mails, torpedos sms, cartas, bilhetes...*” Assim, notamos uma seleção de gêneros textuais trabalhados que demonstra preocupação apenas com a quantidade de gêneros e não um trabalho efetivo e necessário com estes textos para os/as alunos/as.

Além disso, a maneira como os gêneros são trabalhados Ema, confirma nossa constatação, nas linhas 3 e 4: “*foram apresentados/explicados pelos próprios alunos, produzindo em seguida cada um*”. Nesse trecho, Ema resalta que os/as próprios/as alunos/as apresentaram e explicaram os gêneros e, em seguida, produziram cada um. Desse modo,

notamos a valorização do modelo de letramento autônomo pela estagiária em sua prática docente, uma vez que sua aula é pautada na quantidade de transmissão de conteúdo sem levar em consideração a relevância desses para os/as alunos/as.

Assim, nesta primeira subseção, constatamos que as professoras-estagiárias reforçam em seus discursos a valorização do modelo do letramento autônomo em suas práticas em sala de aula. Os fragmentos selecionados dos relatórios de estágio evidenciam a valorização da escrita em relação à oralidade; uma preocupação exagerada com a transmissão de conteúdos gramaticais; a aplicação de conteúdos de forma verticalizada e descontextualizada, na maioria dos relatos, sem preocupação com a realidade sociocultural do/a aluno/a, focada apenas na transmissão e apreensão desses conteúdos. A partir dessas constatações, observamos, nesta subseção, como o discurso dos/as estagiários/as sobre suas práticas docentes é permeado de ideias da educação tradicional, conservadora e engessada, cujo foco está no “despejo” de conteúdo, conhecimento no aluno e não na construção do pensamento crítico. Revelando-nos como o modelo de letramento autônomo e a educação bancária ainda prevalecem em suas práticas em sala de aula.

Portanto, dando continuidade às análises, passaremos à segunda subseção desta seção – As concepções de letramento pelo olhar do/a estagiário/a - com o propósito de analisarmos o modelo de letramento ideológico na atuação do/ professor/a-estagiário/a na sala de aula.

4.2.2. Valorização do Modelo Ideológico de Letramento pelos/as estagiários/as

Analisamos, nesta subseção, as práticas de letramento que se aproximam do Modelo Ideológico, apresentado pelos Novos Estudos do Letramento – NEL que consiste em perceber as atividades de leitura e escrita como construtos sociais. Como forma de lembrarmos a discussão feita no capítulo 2, Street (2014, p. 17), defende o Modelo Ideológico e ressalta que é preciso atentar para as relações de poder, questão de inclusão e exclusão nas práticas de leitura e escrita fortemente marcada pela ideologia. Lembramos, também, que o Modelo Ideológico de letramento se aproxima muito do que Freire (1996) propõe ao falar sobre a educação libertadora, no que se refere à construção do conhecimento crítico. Nesse sentido, a seguir, observamos alguns/mas estagiários/as, evidenciando e reproduzindo em seus discursos, práticas que aproximam do Modelo Ideológico de letramento.

Ressaltamos, mais uma vez, que os fragmentos dos textos que compõem o quadro desta subseção foram selecionados pensando no enfoque desta subseção, por isso não seguimos a sequência de paragrafação do material escrito. Passemos às análises desses fragmentos:

Sequência	Fragmentos
36	1Nesta perspectiva, foi utilizada uma metodologia em que o cotidiano dos educandos 2fosse explorado em seus múltiplos aspectos: social, cultural e histórico, numa ação 3dinâmica que possibilitou o entendimento de suas relações com o outro e com a 4sociedade. (Iracema, CCES III)
37	1Após as observações realizadas pude assim entender que é preciso ter compromisso e 2dedicação para desenvolver uma metodologia de ensino que envolva o aluno no 3processo ensino-aprendizagem que tenha significado para sua vida. (Iracema, CCES 4III)
38	1Antes de tudo é necessário conhecer a realidade das crianças para definir melhor a 2estratégia a ser adotada no processo de ensino. As atividades devem ser desenvolvidas 3de acordo com a realidade social e cultural da turma, pois cada aluno possui 4peculiaridades e marcas que compõem sua identidade, logo a sala de aula deve ser 5espaço de vivência, experimentação e construção. (Iracema, CCES III)
39	1Desenvolver um trabalho voltado para a leitura e escrita nas séries iniciais do ensino 2fundamental II é possibilitar a estes sujeitos a compreensão do mundo que os cercam. 3Assim, acredito que a educação deve estar posicionada na linha de frente na luta contra 4as exclusões, assim, contribuindo para a promoção e integração de todos os alunos, 5voltando-se a construção da cidadania. (Iracema, CCES III)

Com base nos excertos apresentados e no propósito desta subseção a categoria que mais foi evidenciada nos discursos do/as estagiários/as foi a *interdiscursividade*, conforme apresentada por Fairclough (2003). Nesse sentido, construímos um processo analítico que retoma a discussão já apresentada no capítulo 2. Na ADC, a *interdiscursividade* é uma categoria de análise relacionada ao significado representacional, ou seja, de representação de aspectos do mundo. Conforme Fairclough (2003), pela análise dessa categoria é possível observar como a articulação específica de discursos se associam a lutas hegemônicas e a tentativas de reproduzir e legitimar representações particulares do mundo.

Nessa perspectiva, podemos observar como os/as estagiários/as mobilizam os diferentes discursos ao longo do período do CCES presentes em diferentes instâncias discursivas, tais como: a universidade, escola onde ocorreu o estágio e por meio de sua própria percepção sobre a educação. Corroborando essa ideia, Fairclough (2003) ressalta que a *interdiscursividade* é analisada a partir da identificação de como diferentes discursos são articulados (discurso político, econômico, midiático, jornalístico, religioso etc.), ou pode ser observado, também, por meio de diferentes maneiras de lexicalização de aspectos particulares do mundo.

Nos fragmentos (36), (37), (38) e (39), notamos na descrição de sua prática docente que A estagiária Iracema valoriza o modelo de letramento ideológico, uma vez que, ao longo do relatório, a estagiária pauta sua prática docente, suas atividades desenvolvidas na realidade de

dos/as alunos/as. Nessa perspectiva, consideramos que as práticas sociais de leitura e escrita não devem se restringir a um trabalho permeado de paradigmas instrucionistas e conteudistas, para que o processo de ensino-aprendizagem seja de fato efetivo, é necessário que faça sentido para o/a aluno/a, que faça parte do seu meio social, cultural e histórico.

No excerto (36), Iracema descreve a metodologia utilizada em sala de aula. Na descrição, observamos que a estagiária tem o cuidado de valorizar os aspectos que rodeiam a realidade do/a estudante, nas linhas 1, 2, 4 e 5: *“foi utilizada uma metodologia em que o cotidiano dos educandos fosse explorado em seus múltiplos aspectos: social, cultural e histórico, numa ação dinâmica que possibilitou o entendimento de suas relações com o outro e com a sociedade.”* Nesse trecho, de modo geral, Iracema faz um relato de como foi pensada a metodologia de suas aulas, mas, mesmo sem especificar quais metodologias foram essas, já constatamos um discurso em que, para ministrar as suas aulas, a estagiária leva em consideração o cotidiano dos/as seus/as alunos/as em vários aspectos – *“social, cultural e histórico”*, demonstrando, assim, preparar suas aulas a partir da realidade socio-histórica-cultural dos/as discentes envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem. Observamos, ainda, que Iracema não consegue desenvolver essas metodologias ao longo do seu relato, nesse sentido, entendemos que ela reconhece a importância dessa valorização dos contextos social e cultural, entretanto, não consegue desenvolver as práticas que revelam esta valorização na sala de aula.

Selecionamos este fragmento (37), pois nele, Iracema faz uma descrição ressaltando a importância de aplicar metodologias que envolvam os/as alunos/as no processo de ensino-aprendizagem, nas linhas 1, 2, e 3: *“... pude assim entender que é preciso ter compromisso e dedicação para desenvolver uma metodologia de ensino que envolva o aluno no processo ensino-aprendizagem que tenha significado para sua vida”*. Constatamos no relato de Iracema que há um reconhecimento de que ser professor/a vai além de ministrar os conteúdos propostos pelo currículo e pelo livro didático, que é preciso fazer com que o ensino tenha significado para a vida do/a aluno/a, com *“compromisso e dedicação”*, a partir disso, a aprendizagem torna-se mais efetiva.

Nesse caso, observamos que Iracema, neste relato, aproxima-se de ideários que entendem o processo de ensino-aprendizagem como social e cultural que precisa fazer sentido para o/a aluno/a. Ressaltamos aqui, mais uma vez, mesmo que a professora-estagiária não consegue desenvolver, descrever essas metodologias de ensino que envolvam o/a aluno/a, reconhece a importância desse modelo de educação, mas não consegue relatar, especificar o passo a passo em suas aulas.

No fragmento (38), Iracema ratifica a necessidade de conhecer a realidade social e cultural da turma para uma aprendizagem significativa. Assim, ressalta que a estratégia de ensino só pode ser adotada a partir do momento que o/a professor/a conhece a realidade dos/as alunos/as e acrescenta, nas linhas 2, 3 e 4: *“As atividades devem ser desenvolvidas de acordo com a realidade social e cultural da turma, pois cada aluno possui peculiaridades e marcas que compõem sua identidade”*. Nesse trecho, constatamos, no relato de Iracema, que reconhece a importância de voltar o olhar para as peculiaridades de cada aluno e, desse modo, revela um discurso que reconhece o ensino como uma prática social e cultural que vai além da transmissão de conteúdo na sala de aula. Finalizando o excerto, a estagiária conclui, nas linhas 4 e 5, que *“a sala de aula deve ser espaço de vivência, experimentação e construção”*.

Notamos, neste excerto que, apesar de Iracema valorizar o ensino como uma prática social e cultural, ela não consegue descrever essas atividades *“desenvolvidas de acordo com a realidade social e cultural de cada turma”* detalhadamente, observamos que existe um processo de reconhecimento dessa prática, possivelmente, embasado em discussões realizadas na universidade. Entretanto, podemos observar, a partir do trecho, que Iracema não consegue desenvolver, especificar essas ideias que ela defende na sala de aula.

No excerto (39), observamos que Iracema entende o trabalho com a leitura e escrita na sala de aula como forma de construir o pensamento crítico, nesse caso, que é preciso levar em consideração o mundo que cerca o/a aluno/a e levá-lo/la a compreender esse mundo que o/a cerca, nas linhas 1 e 2: *“Desenvolver um trabalho voltado para a leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental II é possibilitar a estes sujeitos a compreensão do mundo que os cercam”*. Nessa perspectiva, apontamos a predominância das características do modelo de letramento ideológico.

Além disso, Iracema continua seu relatado, demonstrando reconhecer o papel da educação na luta contra exclusões e contribuindo para a construção da cidadania. A partir desse discurso, observamos a valorização de distintas práticas sociais de leitura e não apenas aqueles programados e, geralmente, valorizados pela escola, isso pode ser analisado nas linhas 3, 4 e 5: *“Assim, acredito que a educação deve estar posicionada na linha de frente na luta contra as exclusões, assim, contribuindo para a promoção e integração de todos os alunos, voltando-se a construção da cidadania”*. Iracema, em seu discurso, valoriza outras formas de conhecimento relacionados às diferentes possibilidades de ver, ser e agir no mundo, a partir de diferentes contextos nos quais os/as alunos/as se inserem.

Nos fragmentos apresentados, o interdiscurso se faz presente ao apontar o uso de metodologias diversificadas no processo de ensino-aprendizagem e das relações sociais de

interação por meio do discurso, uma vez que, para que haja êxito no ensino, conforme os/as estagiários/as, esse deve dialogar com a realidade sociocultural nos diversos campos que os/as alunos/as estão inseridos/as, a ponto de estabelecer relações identitárias que levam em consideração as realidades sociais e culturais dos/as alunos/as. Diante disso, nesses excertos, ficam evidenciados processos discursivos que apresentam os discursos institucionais das universidades na formação docente, no que diz respeito às bases teóricas que constituem essa formação, tais como, a educação como processo transformador capaz de mudar realidades e que levam em consideração o papel da escola, do/a aluno/a e da sociedade.

Buscamos evidenciar, nos excertos apresentados, a valorização, presente no discurso de Iracema, do modelo de letramento ideológico. Em termos linguístico-discursivos, esse posicionamento constitui outros baseados na *interdiscursividade*, isto é, em discursos e estilos que são característicos de práticas sociais distintas, mas que giram no mesmo campo discursivo, o educacional, conforme apresentaremos a seguir:

40	<p>1Todos os conteúdos trabalhados foram também apresentados dentro de um contexto e 2isso facilitou a aprendizagem dos alunos, pois o conteúdo por si só por causar um efeito 3de não fazer sentido para o aluno. No entanto, uma vez que este é apresentado dentro 4de um contexto, seja no texto, na música, poema, etc torna-se mais significativo. 5(Isaura, CCES III)</p>
41	<p>1Sendo assim, as atividades propostas no estágio foram pensadas de modo que, em cada 2conteúdo apresentado (interpretação de texto, sentido conotativo e denotativo, figuras 3de linguagem, texto jornalístico, sinônimos e antônimos), houvesse um diálogo entre 4os conteúdos apresentados e pautados nos exemplos da realidade social dos alunos. 5(Eugênia, CCES III)</p>

O texto em análise ilustra elementos discursivos utilizados pela professora-estagiária Isaura capazes de acionar discursos institucionais/educacionais do papel da escola e das condições mais favoráveis no processo de ensino/aprendizagem do/a aluno/a, de modo que a *interdiscursividade*, conforme apresentada por Fairclough (2003), alcance diferentes instâncias discursivas e sociais, uma vez que a educação é apresentada para além dos muros dos espaços oficiais escolares, alcançando práticas sociais discursivas em diferentes usos e voltadas para a escola. Para ilustrar tais interdiscursos, recorreremos aos trechos no excerto que mais nos pareceu significativos, sendo eles mais evidenciados, nas linhas 3 e 4: “*No entanto, uma vez que este é apresentado dentro de um contexto, seja no texto, na música, poema, etc torna-se mais significativo*”.

Percebemos o mesmo processo no fragmento (41), o qual as relações lexicais em construção, em torno de termos-chave sobre educação, apontam para discursos que reforçam sua permanência como ordem discursiva. Nesse sentido, a interdiscursividade presente é uma propriedade responsável pela abertura para a diferença nos textos. A visão apresentada por Fairclough (2003) considera outras formas menos óbvias de introdução de vozes nos textos, podendo ser as várias maneiras de discurso indireto ou as possibilidades de atribuição ou não do dito, escrito ou resumido às pessoas que disseram ou escreveram algo. No caso, o discurso da professora-estagiária que aciona discursos que são institucionais e circulam no campo educacional, tais como a aplicação de conteúdos e metodologias no contexto histórico, social e cultural do aprendiz.

A *interdiscursividade* também está presente na abordagem dos estudos dos letramentos, no fragmento (40), Isaura ressalta que todos os conteúdos apresentados aos/as alunos/as foram a partir de um contexto, nesse sentido, já podemos observar que em seu relato, a estagiária tende a valorizar o modelo de letramento ideológico, uma vez que revela preocupação não apenas em passar os conteúdos programados pela escola, mas fazer com este tenha sentido para os/as alunos/as. Sobre isso, a professora-estagiária ressalta, nas linhas 2 e 3, que “*o conteúdo por si só por causar um efeito de não fazer sentido para o aluno*”. Assim, relata que buscou estratégias para trabalhar os conteúdos dentro da realidade do/s discentes para tornar a aprendizagem mais significativa, nas linhas 3 e 4: “*No entanto, uma vez que este é apresentado dentro de um contexto, seja no texto, na música, poema, etc torna-se mais significativo*”. A partir desse relato, observamos que Isaura, por mais que ainda ressalte, foque o discurso na aplicação de conteúdo, tende a aplicá-los partindo do contexto/ textos que reflitam o cotidiano dos/as alunos/as para garantir o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Desse modo, constatamos neste relato um discurso que valoriza o modelo de letramento ideológico.

No excerto (41), notamos que Eugênia enumera uma sequência de conteúdos trabalhados ao longo do período de estágio. Entretanto, podemos perceber que mesmo adotando essa sequência de conteúdos, Eugênia, em seu relato, tenciona para a valorização do modelo de letramento ideológico. Segundo a estagiária, nas linhas 2, 3 e 4: os conteúdos foram “*apresentados e pautados nos exemplos da realidade social dos alunos*”. Nesse trecho, podemos constatar que Eugênia, embora tenha uma sequência de conteúdo para os/as alunos/as, seu discurso revela uma tenção à valorização do modelo de letramento ideológico, uma vez que, muito mais que passar os conteúdos propostos pela escola, a estagiária demonstra cuidado em trabalhar e apresentar esses conteúdos, a partir da realidade social dos/as alunos/as.

Esta seção buscou desenvolver análises dos eventos discursivos e das práticas de letramento enfatizados nos discursos dos/as alunos/as-estagiários/as, nos relatórios dos estágios III e IV. Os excertos selecionados e analisados contribuíram para que a segunda questão apresentada para a realização desta dissertação fosse respondida, a saber: **Quais letramentos são valorizados ao longo da atuação do aluno/a estagiário/a no CCES?** Bem como estabelece um diálogo com o objetivo voltado para “pesquisar os eventos discursivos e as práticas de letramento enfatizados pelos/as aluno/as estagiários/as do curso de Letras”. Por meio do caminho analítico estabelecido, pudemos constatar que, predominantemente, as construções discursivas dos/as estudantes de letras revelam o modelo de letramento autônomo embora também pudemos perceber a utilização de práticas discursivas voltadas para o modelo ideológico de letramento.

A seguir, apresentamos os fragmentos que buscam evidenciar as representações do CCES pelos/as estagiários/as. Para o mesmo, separamos excertos dos relatórios desenvolvidos pelos/as estagiários/as os quais identificamos uma maior recorrência de uma prática discursiva da atuação pedagógica e das crenças que envolvem esse universo.

4.3.Representação do CCES pelos/as estagiários/as

Nesta seção, temos o propósito de analisar como os/as estagiários/as representam o Componente Curricular Estágio Supervisionado no seu processo de formação profissional do curso de Letras. Ressaltamos, mais uma vez, a escolha pelos CCES III e IV, pois esses são os que possibilitam aos estagiários/as o contato direto com a realidade docente do/a profissional de Letras. Retomando a discussão feita no capítulo 1 sobre o Estágio Supervisionado, lembramos que esse é o momento em que os/as alunos/as, em especial das licenciaturas, são aproximados/as do contato com a sua futura profissão, nesse caso, a docência, e permite aos/às estudantes uma compreensão mais ampla sobre o processo de ensino-aprendizagem. A partir da análise dos relatórios, notamos em vários momentos, no discurso dos/as estagiários/as, relatos sobre a importância do estágio para a formação docente e maneira como este componente contribui para o entendimento da relação entre teoria e prática.

O Estágio Supervisionado possibilita ao futuro profissional docente a aproximação da realidade como educador, nesse caso, conhecer, analisar e refletir sobre o seu ambiente de trabalho. Segundo Almeida e Pimenta (2014, p. 73), durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional e, em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo/a estagiário/a. Entendemos,

dessa maneira, o estágio como uma atividade que envolve teoria e prática e essas duas, por sua vez, não podem estar dissociadas. Corroborando essa ideia, Pimenta e Lima (2012, p. 41) afirmam que o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática. A compreensão de são indissociáveis no contexto de formação do profissional docente traz consigo a possibilidade de reflexão mais efetiva por parte do/a aluno/a-professor/a. Desse modo, consideramos importante analisar como os estagiários/as representam a relação entre teoria e prática na atividade dos CCES III e IV.

Ao longo dos relatórios, constatamos que, em muitos momentos, os/as estagiários/as ressaltam a contribuição do Estágio Supervisionado para a formação docente. Conforme discutimos no capítulo 1, espera-se que o profissional docente exerça sua profissão munido do conhecimento científico, sociais, culturais, contextuais e pedagógicos, com intuito de saber lidar com os obstáculos de maneira reflexiva e responsável. É preciso reconhecer a profissão assumiu outras funções como, motivação, luta contra a exclusão social, relações com estruturas sociais, com a comunidade. Não se espera mais, na sociedade atual, docentes tecnicistas, mecânicos, adaptados à ordem social e sem criticidade. Diante disso, observamos como os/as estagiários/as representam o CCES no seu processo de formação docente, analisando, sobretudo, o entendimento dos/as acadêmicos/as de Letras sobre este “novo” perfil do professor.

Nesse sentido, dividimos essa seção em duas subseções com o objetivo de observarmos como o Estágio Supervisionado é representado pelos/as acadêmicos/as nos seus relatórios.

a) A primeira subseção se refere à representação dos/as alunos/as-estagiários/as sobre o CCES no que diz respeito à relação entre teoria e prática, observando como os/estagiários/as descrevem suas experiências em sala de aula embasadas ou não em teorias ou reconhecendo-as como importantes no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando, assim, a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis no contexto de formação docente.

b) A segunda subseção se refere à representação dos/as alunos/as-estagiários/as sobre o CCES e sua contribuição para a formação docente, reconhecendo a atividade do estágio como principal forma de reflexão sobre a realidade da profissão docente, contribuindo, desse modo, para a compreensão dos desafios enfrentados pelo/a professor/a na sala de aula.

Ressaltamos que, para essas análises, selecionamos apenas os excertos que, de maneira recorrente, evidenciaram as categorias escolhidas com a finalidade de acharmos interpretações para responder às questões de pesquisa. Mas, disponibilizamos, no apêndice, os relatórios na

íntegra produzidos pelos/as alunos/as-estagiários/as para eventuais consultas às versões completas. Passemos às análises.

4.3.1. Representando a relação entre teoria e prática nos estágios

Nesta subseção, analisamos as representações dos/as alunos/as-estagiários/as sobre o CCES, observando como é representada a relação entre teoria e prática pelos/as acadêmicos/as de Letras ao longo da atividade de estágio nos relatórios. Como forma de rememorar a discussão, Pimenta e Lima (2012, p.29) ressaltam que considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Nessa perspectiva, muitas vezes a burocratização e os elementos organizacionais sobressaem, infelizmente, à reflexão e análise crítica acerca da atuação do/ acadêmico/a no estágio, reduzindo a atividade de estágio a uma prática instrumental.

Entendemos que a formação inicial docente deve ser balizada pela investigação e reflexão da realidade com o fito de analisar criticamente o processo de estágio e todos/as envolvidos/as nele. Desse modo, reservamos esta subseção para analisarmos as reflexões feitas pelos/as alunos/as do curso de Letras acerca do CCES. Lembramos que, nesta subseção, não seguimos a sequência de paragrafação do material escrito, uma vez que os trechos dos relatórios que compõem os quadros desta subseção foram selecionados pensando no enfoque de cada seção. Passemos às análises:

Os dados gerados nos ‘guiam’ pela análise a partir do que se apresenta como mais expressivo em textos. Nos excertos apresentados, pareceu-nos mais evidentes e, por isso mesmo mais importante focar nossa atenção às categorias apresentadas por Fairclough (2003): a interdiscursividade e a relação entre as orações. No que se refere a relação entre as orações, lembramos que, segundo Halliday e Mattiessen (2004), o Sistema de Transitividade constrói o nosso mundo experiencial o que reflete na metafunção ideacional, a oração como representação. O significado ideacional da linguagem corresponde ao Significado Representacional de Fairclough (2003) e envolve tipos de processo e o significado lógico (parataxe e hipotaxe e relações lógico-semânticas) entre as orações, em complexos de orações.

Outra categoria bem recorrente nesta seção é a avaliatividade apresentada por Fairclough (2003) que dialoga com significado identificacional do discurso. Para analisar os aspectos avaliativos presentes nos relatórios de estágio, Martin e White (2005) propõem o Sistema de Avaliatividade que permite analisar, a partir da perspectiva sistêmico-funcional de

linguagem, elementos que comprovem sentimentos e valores de um determinado grupo, de modo a demonstrar emoções, gostos e avaliações normativas. Assim, conforme Martin (2004), o Sistema de Avaliabilidade busca descrever de que maneira o falante utiliza a linguagem para avaliar, para se posicionar, para julgar e para apreciar elementos da realidade.

Sequência	Fragmentos
42	<p>1Outrossim a experiência adquirida com esse estágio, foi singular durante o meu 2percurso acadêmico, aprendi que as escolas tradicionais tinham uma abordagem 3diferenciada da escola nova, a primeira por sua vez demonstra um caráter centrado em 4repetições, memorizações e principalmente certo afastamento com relação aluno 5professor. A segunda prevê uma metodologia que acompanhe a tecnologia inovadora 6com recurso didático e olhe para o aluno não apenas como objeto, mas, como parte 7integrante do processo de ensino aprendizagem mediado pelo professor em sala de 8aula. (DORA, CCES IV)</p>

No excerto (42), Dora descreve sua experiência com o estágio supervisionado, a partir dessa descrição, observamos como a estagiária avalia a atividade acadêmica e como essa atividade contribuiu para a sua formação profissional, observando, assim, a relação entre teoria e prática. De início, nas linhas 1 e 2, Dora avalia o estágio como um momento singular: “*foi singular durante o meu percurso acadêmico*”, aqui observamos a oração relacional para caracterizar esse momento acadêmico. Conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 65), as orações relacionais são comumente usadas para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades, contribuem na definição de coisas, estruturando conceitos, nesse caso, a estagiária caracteriza positivamente o estágio como “*singular*”.

É importante destacarmos, também, que Dora avalia essa atividade positivamente para sinalizar que foi, neste período, que ela aprendeu a analisar, comparar a teoria estudada ao longo da graduação sobre abordagem educacional nas linhas 2 a 7: “*aprendi que as escolas tradicionais tinham uma abordagem 3diferenciada da escola nova, a primeira por sua vez demonstra um caráter centrado em 4repetições, memorizações e principalmente certo afastamento com relação aluno 5professor. A segunda prevê uma metodologia que acompanhe a tecnologia inovadora 6com recurso didático e olhe para o aluno não apenas como objeto, mas, como parte 7integrante do processo de ensino aprendizagem mediado pelo professor em sala de aula.*” Nesse fragmento, Dora deixa evidente, mesmo sem apresentar mais detalhes, a diferença entre modelos educacionais, teorias discutidas ao longo da graduação, demonstrando, dessa maneira, como o CCES contribuiu para o entendimento teórico da acadêmica. Constatamos que, neste trecho, a professora-estagiária reforça em seu discurso, por meio da

avaliatividade e das orações relacionais apresentadas por Fairclough (2003) e Fuzer e Cabral, (2014) o entendimento do estágio como uma atividade que envolve teoria e prática conforme postulam Pimenta e Silva (2012).

43	1É no estágio que nós, graduandos em licenciatura, podemos ressignificar a teoria com a 2prática, o processo de observação foi de extrema importância para os ajustes da proposta 3do projeto e planos de aula, haja vista, que o contexto social influenciou as escolhas dos 4textos e metodologia de ensino. (Gabriela, CCES IV)
----	---

No excerto (43), Gabriela destaca o estágio como um momento, ao longo do curso de Letras, em que, de fato, é possível ressignificar a teoria com a prática, entretanto, não especifica, explica como isso acontece. Em seguida, Gabriela passa a descrever uma das etapas do estágio, a primeira especificamente, revelando em seu discurso a importância dessa etapa elaboração do projeto de estágio e na compreensão do cenário da sala de aula. Mais adiante, justifica que o contexto social influencia nas escolhas metodológicas de ensino, mas, também não entra em detalhes, não especifica de que forma acontece essa influência.

Assim, podemos observar que Gabriela, ao abordar sobre o estágio, por meio do Sistema de Avaliatividade apresentado por Martin e White (2005), avalia a primeira etapa dessa atividade, como *de extrema importância*, nas linhas 2 e 3, “*o processo de observação foi de extrema importância para os ajustes da proposta 3do projeto e planos de aula*”, essa avaliação positiva revela o reconhecimento do estágio como uma atividade que indissociável entre teoria e prática que apenas com o contato real com a sala de aula, contato esse, possibilitado pelo estágio, é que o/a acadêmico/a pode, realmente, entender como deve ser planejada uma aula. Nesse sentido, essa atividade contribuiu para que Gabriela aplicasse a discussão teórica, possivelmente, realizada na universidade no contexto da sala de aula. Então, comprovamos essa análise quando, no início, nas linhas 1 e 2, a estagiária afirma que: “*1É no estágio que nós, graduandos em licenciatura, podemos ressignificar a teoria com a 2prática...*” avaliando discursivamente essa atividade, a partir da compreensão entre teoria e prática, como “*de extrema importância*” no processo de ensino-aprendizagem.

44	1... estagio é uma ferramenta base para por em pratica os conhecimentos teóricos 2adquiridos e ainda instrumento para questionar qual papel do educador desta área para 3formação educacional de adolescente e jovens. (Anastácia, CCES IV)
45	1Sem dúvidas, a experiência do estágio é encorajadora e base decisiva para continuar 2trilhando o caminho da educação. Pois como já foi mencionado por diversos 3profissionais da área, educação é processo. E é neste processo que vamos amadurecendo 4nossos olhares, mas é somente na prática que confirmamos nossas hipóteses e testamos

	5nossos conhecimentos e assim, modifica-se o olhar do educador sobre a prática educativa. (Rita Baiana, CCES III)
--	---

O Estágio Supervisionado, conforme Pimenta e Lima (2012) é uma atividade que deve levar o/a acadêmico a refletir, analisar e questionar acerca de sua futura profissão, diante disso, as autoras afirmam que teoria e prática são indissociáveis dentro desse processo. A partir dessa constatação, observamos que, no fragmento (44), Anastácia demonstra reconhecer essa atividade como um momento de reflexão e questionamentos sobre a prática docente.

Nesse sentido, a estagiária avalia positivamente a atividade de estágio, caracterizando-a por meio de uma oração relacional, nas linhas 1, 2 e 3: “ *o estágio é uma ferramenta base para por em pratica os conhecimentos teóricos adquirido e ainda instrumento para questionar qual o papel do educador desta área para formação educacional de adolescentes e jovens*”. Retomando as discussões de Fuzer e Cabral (2014, p. 65), as orações relacionais contribuem na definição de coisas, estruturando conceitos. Dessa maneira, notamos, no discurso, que a Anastácia define e conceitua o CCES como atividade que possibilita aplicar a teoria adquirida ao longo da graduação em sua prática de sala de aula.

No excerto (45), Rita Baiana também define a experiência do estágio, revelando essa atividade como importante para a colocar a teoria em prática na sala de aula. Nesse aspecto, no primeiro momento, Rita Baiana avalia a atividade de estágio, nas linhas 1 e 2, como “*encorajadora e base decisiva para continuar trilhando o caminho da educação*”. Percebemos, nesse trecho, uma avaliação positiva acerca do estágio, uma vez que é uma atividade encorajadora e base decisiva para continuar na profissão escolhida.

Além disso, Rita Baiana reforça, no seu discurso, como essa atividade é importante para o amadurecimento na formação docente, no que se refere ao processo de confirmar as teorias estudadas ao longo da graduação ou, até mesmo, no processo de ressignificar suas práticas. Para representar essa relação entre teoria e prática, a acadêmica estabelece uma relação paratática entre as orações “*mas é somente na prática que confirmamos nossas hipóteses e testamos nossos conhecimentos e assim, modifica-se o olhar do educador sobre a prática educativa*”. A partir dessa afirmação, constatamos que o uso dessas orações paratáticas reforça, nos discursos de Rita Baiana, a importância da relação entre teoria e prática na atividade do Estágio Supervisionado.

46

	1Neste sentido, as experiências vivenciadas pelo educador proporcionam conhecimentos 2que enriquecem a sua práxi pedagógica, a partir dela o educador vai refletir a respeito 3de seus procedimentos como profissional, fazendo uma análise entre a prática, a teoria
--	---

	4e suas experiências diárias no ambiente escolar e na comunidade onde atua, podendo 5chegar a conclusão de quais os melhores meios que poderão ser utilizados para 6desenvolver um bom trabalho como educador e melhorar seus métodos de ensino (Ceci, CCES III)
47	1Outro fator importante da experiência de estágio foi que eu pude conhecer, analisar e 2refletir sobre o seu ambiente de trabalho, onde eu pude contemplar a teoria vista antes 3na universidade, só que agora na prática. (Ceci, CCES III).

Nos fragmentos (46) e (47), Ceci destaca a importância da atividade de estágio no processo de formação docente, sinalizando que é neste componente curricular que os/as acadêmicos/as podem refletir sobre sua prática na sala de aula. Pimenta (2014), disserta que a educação é uma *práxis* social complexa, realizada em diferentes espaços sociais, capaz de modificar os sujeitos envolvidos nesse processo. A partir dessa afirmação, notamos que, nos excertos (46) e (47), Ceci reconhece, a partir da atividade do estágio, a educação como uma transformadora da realidade social.

Observamos que Ceci, no fragmento (46), reconhece o estágio como uma atividade enriquecedora para o/a educador/a, uma vez que possibilita uma reflexão sobre sua prática pedagógica nas linhas 1 e 2: “*experiências vivenciadas pelo educador (no caso, o/a estagiário) proporcionam conhecimentos que enriquecem a sua práxi pedagógica*”. Dando continuidade à ideia, Ceci destaca o estágio como um momento em que o/a acadêmico/a pode, de fato, analisar a relação entre teoria e prática. Aqui, mais uma vez, retomamos às ideias de Pimenta e Lima (2012) quando afirmam que o Estágio Supervisionado não é apenas prática, e sim, teoria e prática. Um momento que deve levar o/a acadêmico/a à reflexão sobre sua futura profissão. Evidenciamos essa ideia nas linhas 2, 3 e 4 “*a partir dela o educador vai refletir a respeito 3de seus procedimentos como profissionais, fazendo uma análise entre a prática, a teoria 4e suas experiências diárias no ambiente escolar e na comunidade onde atua (...)*”. Para a estagiária Ceci, o CCES é o momento em que o/a estudante consegue analisar a aplicação entre teoria e prática, além de compreender a sua realidade profissional.

No excerto (47), podemos notar que Ceci reforça a ideia apresentada no fragmento anterior, ressaltando a importância da experiência do estágio para sua formação docente. Ao afirmar nas linhas 1 e 2 “*1Outro fator importante da experiência de estágio foi que eu pude conhecer, analisar e 2refletir sobre o seu ambiente de trabalho*” compartilha das ideias de Pimenta e Lima (2012) de que o estágio é um momento de reflexão, análise sobre a prática docente. Além disso, a estagiária afirma que, nesta atividade, conseguiu contemplar a teoria estudada ao longo da graduação na prática “*onde eu pude contemplar a teoria vista antes 3na*

universidade, só que agora na prática”. Diante disso, constatamos que Ceci, no seu discurso, valoriza a ideia do CCES ser um importante momento para reflexão sobre a teoria e prática, fator determinante para entendimento da prática docente.

48	1O estágio supervisionado III foi um momento como estagiárias, assumindo a regência 2da turma tive a oportunidade de por em prática tudo aquilo que foi passado na teoria a 3longo da graduação. O trabalho realizado na turma do 9º ano, do CDC, proporcionou 4assim uma experiência enriquecedora e construtiva para minha formação. (Helena, CCES III).
49	1O estágio é de extrema importância para a formação dos docentes de letras, pois 2proporciona uma experiência de colocar em prática as teorias aprendidas na graduação 3no momento do estágio. É a partir daí que temos a noção de como realmente é a sala de 4aula, as dificuldades que o professor passa, e também as conquistas em desenvolver um 5trabalho que é cumprido com êxito [...] (Capitu, CCES III)

Nos fragmentos (48) e (49), as estagiárias Helena e Capitu destacam o estágio como importante no processo de formação docente, uma vez que, nesta atividade, conseguiram observar a relação entre a teoria e prática. Além disso, compartilham dos ideários de Pimenta e Lima (2012) de que o estágio é muito mais que uma simples prática da teoria, muito pelo contrário, essa atividade vai além, é o momento em que o/a acadêmico precisa refletir, analisar e pesquisar sobre a sua futura profissão.

Nessa perspectiva, observamos que, no fragmento (48), nas linhas 3 e 4, Helena ao fazer referência à atividade do estágio, mobiliza uma categoria avaliativa apresentada por Fairclough (2003) que corresponde ao significado identificacional do discurso, avaliando o estágio como uma experiência enriquecedora e construtiva para sua formação “*O trabalho realizado na turma do 9º ano, do CDC, proporcionou assim uma experiência enriquecedora e construtiva para minha formação.*” A partir desse fragmento, constatamos que Helena identifica com o CCES reconhecendo a importância dessa atividade para sua formação docente.

Helena avalia o estágio como enriquecedor e construtivo por possibilitar a aplicação da teoria vista ao longo da graduação. Nesse sentido, constatamos que a professora-estagiária ressalta a importância do estágio para o entendimento da relação entre teoria e prática ao longo do processo de formação docente. Podemos observar essa ideia nas linhas 1, 2 e 3 “*O estágio supervisionado III foi um momento como estagiárias, assumindo a regência da turma tive a oportunidade para por em prática tudo aquilo que foi passado na teoria a longo da graduação*”. Observamos, também, que, mesmo avaliando o estágio positivamente, Helena

apresenta uma descrição mais superficial no que se refere ao processo de análise entre a relação da teoria e prática.

No fragmento (49), Capitu também destaca a importância da atividade de estágio para formação docente. No primeiro momento, recorremos à categoria avaliatividade apresentada por Fairclough (2003) para explicarmos como o estágio é representado por Capitu, como de extrema importância na linha 1: *“O estágio é de extrema importância para a formação dos docentes de letras”*. Em seguida, por meio de uma oração paratática, explica que essa atividade possibilita observar a relação entre teoria e prática.

Assim, percebemos que neste fragmento (49), Capitu apresenta o CCES como uma atividade acadêmica para aplicar, na prática, as teorias discutidas ao longo da graduação, nas linhas 2 e 3: *“(...) 2proporciona uma experiência de colocar em prática as teorias aprendidas na graduação 3no momento do estágio”*. Nesse sentido, constatamos no discurso de Capitu, a valorização do CCES como um momento da graduação em que, de fato, o/a acadêmico/a pode aplicar ou perceber as teorias estudadas em prática. Ainda complementa, nas linhas 3, 4 e 5: *“É a partir daí que temos a noção de como realmente é a sala de 4aula, as dificuldades que o professor passa, e também as conquistas em desenvolver um 5trabalho que é cumprido com êxito [...]”*. Finalizando o trecho, Capitu reforça a importância do estágio para compreensão entre a teoria e prática, contribuindo positivamente para a formação docente, uma vez que, a partir do estágio o/a acadêmico/a pode ter, de fato, *“uma noção de como realmente é a sala de aula, as dificuldades do professor e conquistas”*.

Enfim, nesta subseção, observamos, no discurso das estagiárias como elas representam o CCES no seu discurso como uma atividade capaz de fazer refletir sobre a relação entre a teoria e prática, uma reflexão importante no processo de formação docente.

4.3.2 A contribuição do estágio para a formação docente: a voz dos/as estagiários/as

Analisamos, nesta subseção, as representações dos/as alunos/as-estagiários/as acerca do Componente Curricular Estágio Supervisionado, analisando como os/as acadêmicos/as de Letras representam o estágio no que se refere à sua contribuição no processo de formação docente. Retomando a discussão realizada no capítulo 1, Pimenta (1999, p. 29-30), disserta que a formação é na verdade, autoformação e ‘pensar a formação do professor’ inclui um projeto único, desde a formação inicial até a continuada. Aqui, focamos nossas análises no processo de formação inicial, observando, a partir das análises dos relatórios, como o estágio contribui para a formação docente dos/as acadêmicos/as de Letras.

Ressaltamos que, consoante Pimenta e Almeida (2009, p.8) o processo de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciados nos processos investigativos em suas áreas específicas e na prática docente. Diante disso, entendemos que o processo de formação docente passa por um processo contínuo e que acontece em várias fases. Essas fases, inclusive, são justamente a aquisição de conhecimento na formação inicial. Assim, constatamos nos discursos dos/as estagiários/as o diálogo com o pensamento de Pimenta e Almeida (2009), entretanto, observamos que não há uma descrição mais detalhada acerca do entendimento do estágio como pesquisa e extensão.

As categorias mais proeminentes, nesta seção, é a avaliatividade e modalidade apresentadas por Fairclough (2003), que correspondem ao significado identificacional do discurso. Para analisar os aspectos avaliativos presentes nos relatórios de estágio, Martin e White (2005) propõem o Sistema de Avaliatividade que permite analisar, a partir da perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, elementos que comprovem sentimentos e valores de um determinado grupo, de modo a demonstrar emoções, gostos e avaliações normativas. No que se refere à modalidade, Halliday (1994), afirma que é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz, nesse caso, observamos que a modalidade corresponde ao nível de comprometimento do falante. Assim, Fairclough (2003) propõe que a modalidade pode ser vista como relacionada com os “comprometimentos”, “atitudes”, “julgamentos”, “posturas” e conseqüentemente com a identificação.

Ressaltamos que, nesta subseção, não seguimos a seqüência de paragrafação dos relatórios dos/as estagiários/as, uma vez que os fragmentos do material que compõem os quadros desta subseção foram selecionados pensando no enfoque de cada seção. Dito isso, iniciemos as análises dos excertos:

50	1A experiência adquirida no Estágio Supervisionado IV, através de aulas ministradas no 2CEAG foi de grande valia para mim como pessoa e profissional. As dificuldades que 3encontramos nos servem de aprendizado. (Conceição, CCES IV)
----	--

No fragmento (50), podemos observar que Conceição destaca a importância do estágio para o/a acadêmico/a de letras tanto na vida pessoal como na profissional. Observamos, por meio da categoria avaliatividade proposta por Fairclough (2003), que a professora estagiária avalia o estágio como “*de grande valia*”, demonstrando reconhecer essa atividade como importante no processo de formação docente.

Em sua descrição, observamos também que Conceição não traz uma descrição detalhada explicando por que o estágio é “*de grande valia*”, a penas avalia de maneira superficial. Em seguida, a professora estagiária ressalta que “... *as dificuldades que encontramos nos servem de aprendizado*”, nesse sentido, constatamos que a houve momentos de dificuldades ao longo da realização dessa atividade que a estagiária sinaliza, em seu discurso, como importantes para o aprendizado no que se refere à atuação enquanto docente. Desse modo, neste fragmento, percebemos que Conceição representa o estágio como atividade importante para o processo de formação docente.

51	<p>1Portanto concluímos que o estágio é essencial para a formação de um <u>bom professor</u> de 2língua portuguesa, onde aprendemos na prática como planejar <u>uma boa aula</u> e como 3podemos estimular a participação dos alunos através de discussões feitas em sala de aula 4mostrando os erros e acertos de cada um e os elogiando a cada acerto, muitas vezes 5estágio me deparei com discussões importantes em sala de aula”. (Lorena, CCES IV)</p>
----	--

No fragmento (51), Lorena descreve o estágio, de maneira generalizada, como essencial para formação de um bom professor/a de língua portuguesa. Nesse caso, podemos observar, no discurso de Lorena, que é feita uma avaliação positiva sobre o CCES, uma vez que essa atividade é responsável para a formação “de um bom professor” possibilita o planejamento de “uma boa aula”. Assim, constatamos que a partir da categoria modalidade apresentada por Fairclough (2003) que Lorena se compromete ao afirmar que essa atividade é capaz de formar o “*bom professor*” e que o/a acadêmico/a seja capaz de elaborar sempre um “*boa aula*”, modalizando com os adjetivos *bom e boa*.

Em seguida, há um encadeamento estabelecendo uma relação entre as orações paratáticas, em que Lorena destaca, de maneira generalizada, os principais motivos de o estágio ser avaliado como essencial, nesse sentido, como um/a professor/a deve agir dentro da sala de aula “e como 3podemos estimular a participação dos alunos através de discussões feitas em sala de aula 4mostrando os erros e acertos de cada um e os elogiando a cada acerto, muitas vezes 5estágio me deparei com discussões importantes em sala de aula”. Nesse trecho, podemos observar como, no discurso da Lorena, o estágio é importante para reforçar o papel do/a professor/a, o protagonismo docente em sala de aula, uma vez que os/as alunos/as são vistos/as apenas como os/as recebedores/as da ação do/a estagiário/a.

52	<p>1Acredita-se que o estágio curricular supervisionado é a fase mais sofredora e trabalhosa 2que se pode haver durante todo o curso, mas não vejo dessa forma, pois através da 3experiência na sala de aula é que podemos nos ver no futuro depois de formados. (Ana 4Clara, CCES IV)</p>
----	---

Selecionamos o fragmento (52), pois nele Ana Clara traz uma representação do estágio para a formação docente. Podemos perceber isso, quando, no primeiro momento, percebemos que não há um comprometimento em termos do que é desejável ao imaginário do que é o Estágio Supervisionado. Ana Clara recorre a valores que podem permear outros discursos que são institucionais, a exemplo da escola e de grupos de professores, quando ela diz nas linhas 1 e 2: *“acredita-se que o estágio curricular supervisionado é a fase mais sofredora e trabalhosa 2 que se pode haver durante todo o curso”*, não identifica quais são os atores que participam do processo, demonstrando, assim, a não existência de um comprometimento.

Ainda, neste trecho, Ana Clara avalia o estágio como uma *“fase mais sofredora e trabalhosa”*, aqui, notamos ela recorre a essa avaliação não como uma afirmação, mas como um ponto de partida para logo, em seguida, apresentar de forma comprometida a construção discursiva dos seus valores sobre o estágio por quais podem ser vistos o seu posicionamento que se difere do apresentado inicialmente, nas linhas 2 e 3: *“mas não vejo dessa forma, pois através da 3 experiência na sala de aula é que podemos nos ver no futuro depois de formados”*. Observamos, neste fragmento, que a estagiária utiliza uma oração paratática adversativa, na linha 2: *“mas não vejo dessa forma”* para apresentar seus valores sobre o CCES. A partir disso, podemos perceber que ela se posiciona de forma favorável, pois acredita que, por meio dele, é capaz de projetar a atuação docente.

53	1 O estágio foi importante, para se ter uma visão diferenciada de sala de aula, e para que 2 saiba que é essencial trabalhar de forma dinâmica e lúdica, pois muitas vezes o estudo 3 dessas disciplinas chega a ser maçante, fazendo como que o aluno perca o interesse de 4 estudar tais disciplinas. (Caroba, CCES IV)
----	---

Observamos que no excerto (53), Caroba apresenta a contribuição de CCES no processo de formação docente, sinalizando que, a partir dessa atividade, foi possível perceber como o/a professor deve agir em sala de aula. Caroba já inicia o excerto avaliando o CCES positivamente, na linha 1: *“O estágio foi importante...”* nesse caso, notamos o Estágio sendo caracterizado como importante. Em seguida, posiciona-se acerca dessa atividade, apresentando afirmações avaliativas positivas e se comprometendo com os valores realizados, nas linhas 1 e 2: *“para se ter uma visão diferenciada de sala de aula, e para que 2 saiba que é essencial trabalhar de forma dinâmica e lúdica”*. Notamos que a avaliação positiva sobre o estágio centra na compreensão de como agir na sala de aula e, conseqüentemente, no processo de ensino, voltado mais para o/a professor/a no primeiro momento. Desse modo, Caroba ressalta a importância de

trabalhar de forma dinâmica e lúdica, mas não detalha, especifica como poderiam ser essas metodologias na sala de aula, observamos uma representação mais generalizada sobre essa contribuição do estágio.

Mais adiante, já no final do excerto nas linhas 2, 3 e 4, ressalta, a partir de uma oração paratática explicativa por que é preciso adotar aulas mais dinâmicas e lúdicas, “*pois muitas vezes o estudo 3 dessas disciplinas chega a ser maçante, fazendo como que o aluno perca o interesse de 4 estudar tais disciplinas*”. Nesse trecho, observamos que a estagiária representa o estágio como forma de observar algumas práticas que deixam a aula cansativa para o/a aluno/a e, em consequência disso, prejudique a sua aprendizagem. Portanto, neste fragmento, observamos o estágio sendo representado de modo a refletir sobre métodos que facilitem a aprendizagem do/a aluno/a.

54	1O estágio IV proporcionou contato com um público diferente dos demais estágios, 2alunos mais velhos que, conseqüentemente, possuem maior experiência de vida, e por 3conta disso percebem com maior clareza a importância da escola em suas vidas. (Benta, CCES IV)
----	--

No fragmento (54) Benta destaca o público em que ela teve contato durante o CCES e de que maneira este público contribuiu para sua formação. Observamos que, mesmo relatando o estágio de forma positiva ao longo do relatório, a estagiária apresenta uma visão estigmatizada acerca da faixa etária dos/as seus/as alunos/as.

Em seu relato, nas linhas 2 e 3: “*alunos mais velhos que, conseqüentemente, possuem maior experiência de vida, e por conta disso percebem com maior clareza a importância da escola em suas vidas*” Benta estabelece relação da experiência de vida com o êxito escolar, entretanto, sabemos que o que deve ser levado em consideração é a experiência de mundo do aluno, independentemente da idade. A prática emancipatória do ensino-aprendizagem deverá priorizar os atores e suas experiências. Por parte Benta os valores são apresentados de forma presumida o que caracteriza como a estagiária representa o CCES.

Além disso, destacamos que a professora-estagiária Benta faz utiliza uma sequência de orações paratáticas para representar a contribuição do estágio para a sua formação docente. No primeiro momento, como já analisamos, ressalta a faixa etária dos/as alunos/as, “*alunos mais velhos que, conseqüentemente, possuem maior experiência de vida*”, estabelece uma relação de CONSEQUÊNCIA para destacar a experiência dos/as alunos/as devida à idade. Em seguida, estabelece uma relação EXPLICATIVA “*e por conta disso percebem com maior clareza a importância da escola em suas vidas*”, justificando que, por conta da idade, os/as alunos/as têm

maior clareza sobre a importância da escola em suas vidas. Nesse caso, observamos que, em seu discurso sobre o estágio, Benta reforça um estigma acerca dos/as alunos/as, que são bons/as aluno/as apenas por conta da idade.

55	1O estágio de regência IV foi uma das experiências mais significativas do curso de 2licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas – Letras, uma vez que por meio 3dele pode me posicionar enquanto profissional da educação... (Anastácia, CCES IV)
----	--

Selecionamos o fragmento (55), uma vez que nele, Anastácia ressalta a contribuição do CCES para sua formação docente, levando-a a observar alguns posicionamentos do profissional da educação. Neste trecho, a estagiária faz uma avaliação positiva sobre o estágio de regência, afirmando, nas linhas 1 e 2, que *“foi uma das experiências mais significativas do curso de licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas – Letras”*. Em seguida, Anastácia justifica esta afirmação, ressaltando que, através do estágio, pôde se posicionar enquanto profissional da educação. Diante disso, por meio da categoria avaliatividade apresentada por Fairclough (2003), constatamos que a estagiária avalia positivamente o estágio, pois esse possibilita à futura profissional de Letras a vivenciar sua experiência na área educacional.

Desse modo, Anastácia caracteriza o estágio como uma atividade positiva capaz criar representatividade do profissional de educação, uma vez que aponta o estágio como um espaço propício para a realização de valores e crenças e podemos perceber isso quando ela diz, nas linhas 2 e 3, que *“por meio dele pude me posicionar”*.

56	1Essa experiência vivida durante o Estágio Curricular IV foi <u>bastante</u> proveitosa, 2acredita-se que foi possível extrair um conhecimento <u>bem diferenciado</u> do que a 3experiência de estágio passado. Apesar do trabalho árduo com alguns alunos dispersos, 4ministrar essas aulas mais dinâmicas e com matérias multimídia diversificado 5proporcionou um trabalho didático e lúdico. (Emília, CCES IV)
----	---

Emília, no excerto (56), avalia a experiência do estágio como bem proveitosa, entretanto, não explica claramente por que fez esta avaliação. Na verdade, podemos observar que, em seguida, Emília estabelece uma comparação entre o referido estágio e o anterior, ressaltando que a avaliação foi proveitosa em relação ao outro. Para estabelecer essa comparação, observamos que a estagiária não se compromete em seu discurso com a afirmação ao usar a expressão nas linhas 2 e 3, *“acredita-se que foi possível extrair um conhecimento bem diferenciado do que a experiência de estágio passado”*, assim, percebemos um distanciamento no discurso da professora-estagiária. Entretanto, o processo de modalização presente no excerto

com marcadores explícitos aponta o nível de comprometimento de Emília ao representar o CCES, na linha 1: “foi **bastante** proveitosa” e na linha 2: “**bem** diferenciado” observamos, nesse sentido, um alto nível, uma vez que, inclusive, a estagiária compara o estágio com outros anteriores. Notamos, assim, um comprometimento Emília por meio de valores em termos do que é desejável na atividade de estágio.

Em seguida, nas linhas 3 e 4, Emília elabora uma oração concessiva “*Apesar do trabalho árduo com alguns alunos dispersos*” para ressaltar a dificuldade no trabalho, utilizando um discurso propagado pelos/as educadores/as acerca da dificuldade de ser professor/a, avalia o trabalho na sala de aula como árduo e avalia, também, os/as alunos/as como dispersos/as, nesse caso, observamos um interdiscurso do que é propagado pela sociedade no processo de dificuldade da profissão docente. Assim, Emília dá continuidade ao relato, avaliando seu desempenho como professora e suas aulas, na linha 4 “*ministrar aulas mais dinâmicas e com matérias multimídias diversificado*”, nesse trecho, observamos o processo de avaliatividade do trabalho em sala de aula, entretanto, a estagiária não explica, especifica como foram essas aulas dinâmicas e como aconteceu o uso dos aparelhos multimídias. A partir desse desempenho, “*proporcionou um trabalho didático e lúdico*”. Constatamos, desse modo, que Emília, em alguns momentos do seu discurso representa o estágio positivamente, ressaltando que, por meio dessa atividade acadêmica, é possível vivenciar, de fato, as dificuldades enfrentadas em uma sala de aula.

57	1A partir das dificuldades vivenciadas durante o estágio possibilitou perceber que é daí 2que podemos construir nossa identidade profissional, como professores e educadores, e 3assim acreditar em nossa capacidade de exercer o nosso ofício profissional. (Aurélia, CCES III)
----	--

No excerto (57), Aurélia apresenta o estágio como um desafio, mas fundamental na construção da identidade docente. Assim, o aspecto discursivo da avaliação se faz presente na realização de valores com afirmações avaliativas que dizem respeito do grau de comprometimento da estagiária com a representação do estágio. Aurélia já, de início, resalta as dificuldades vivenciadas durante o CCES “*A partir das dificuldades vivenciadas durante o estágio*”, esse destaque dado no início, reforça a necessidade de ressaltar as dificuldades que professores/as enfrentam na sala de aula, nesse caso, percebemos um interdiscurso entre o aprendizado e experiência no estágio e o que é reforçado, muitas vezes, pelos/as docentes. Além disso, Aurélia destaca, nas linhas 1 e 2, que “*o estágio possibilitou perceber que é daí que podemos construir nossa identidade profissional, como professores e educadores*”, a partir

dessa afirmação, observamos que Aurélia reconhece o CCES como importante no processo da construção das suas identidades profissionais como docentes.

Dá continuidade ao relato, utilizando uma oração aditiva que demonstra que, por meio do estágio, é possível se sentir capaz de realizar a futura profissão, nas linhas 2 e 3 “*e assim acreditar em nossa capacidade de exercer o nosso ofício profissional*”. Desse modo, observamos que o discurso de Aurélia apresenta um interdiscurso acerca das dificuldades encontradas na sala de aula, mas também, reconhece a importância do CCES para a formação das identidades profissionais.

58	O Estágio Supervisionado III foi uma experiência enriquecedora no processo de formação docente, uma vez que através dele foi possível compreender o papel do professor não somente como um mediador do conhecimento, mas também como um transformador social. (Eugênia, CCES III)
----	---

Encerramos essa seção com o excerto (58) que, de certa maneira, dialoga com os anteriores. A representação do estágio pelos/as estagiários/as é vista como algo positivo e decisivo na sua formação, a modalidade está presente nos traços que caracterizam os estilos articulados em um processo de avaliação. Os/as estagiários/as, em grande parte, se comprometem em termos do que acreditam como verdade, mas também se comprometem em termos do que seriam obrigação e necessário. Assim, Eugênia avalia o estágio como “*uma experiência enriquecedora para a formação docente*”, nessa perspectiva, notamos uma avaliação da estagiária acerca do CCES, uma vez que ela reconhece essa experiência como importante, enriquecedora para a formação docente.

Em seguida, Eugênia justifica por que considera o estágio como um momento importante “*uma vez que através dele foi possível compreender o papel do professor não somente como um mediador do conhecimento, mas também como um transformador social*”. A partir dessa afirmação, notamos que Eugênia reconhece o CCES como necessário no processo de compreensão do papel do/a professor/a “*não só como mediador do conhecimento, mas também como transformador social*”, embora não exista uma explicação mais detalhada de como aconteceu essa compreensão, analisamos, em seu discurso, a valorização do CCES para a formação docente.

Após essas análises, chegamos à reposta para a terceira questão de pesquisa: **Quais os processos reflexivos presentes no CCES, se é que há, podem estar contribuindo para a constituição das identidades dos/as futuros/as profissionais de Letras?** Os discursos dos/as acadêmicos/as de Letras revelam o reconhecimento do/as alunos/as no que se refere à relação

entre teoria e prática no CCES e a valorização do Estágio Supervisionado para a formação docente do futuro profissional de letras.

Constatamos que os/as estagiários/as atribuem ao estágio sempre características de importante, necessário, essencial, experiência enriquecedora, proveitosa, significativa e de grande valia para o processo de formação docente. Nesse sentido, observamos como os/as estagiários/as representam o estágio como componente curricular em que prática e teorias são indissociáveis, uma vez que, em muitos momentos, os/as acadêmicos/as ressaltavam que era ao longo dessa atividade que eles/as podiam aplicar ou observar as teorias que foram discutidas ao longo da graduação. Notamos, também, que nem sempre os/as professores/as-estagiários/as conseguiam, em seus discursos, apresentar de maneira mais detalhada como essas teorias eram aplicadas em sala de aula.

Destacamos, ainda, que os/as estagiários/as representam o CCES como fundamental em seu processo de formação docente, justificando que é nessa atividade que eles/as podiam ter contato com a realidade de sua futura profissão. Aqui, os/as estudantes de Letras destacam o contato com a realidade dos/as professores/as em sala de aula, mesmo sem relatar detalhadamente a maneira como estágio contribui para sua formação e os passos dados ao longo de sua atuação, o estágio foi avaliado, pelos/as estagiários/as como importante e essencial para sua formação docente.

Feito isso, passemos às análises da seção 4.4 em que responderemos a quarta questão de pesquisa.

4.4 Marcas ideológicas nos discursos dos/as estagiários/as

Iniciamos esta seção com o propósito de mapear e analisar a existência de marcas ideológicas que possam interferir na construção identitária dos/as alunos/as-estagiários/as do curso de Letras, a partir da atuação nos Estágios Supervisionados III e IV. Para realização das análises dessa seção, retomamos as discussões do capítulo 3 desta dissertação, em que discutimos a relação entre ADC e ideologia. Rememorando a discussão, salientamos que a ADC reconhece a função social da ideologia nos processos de dominação embasados em diferenças de classe social, gênero, raça e grupo cultural, entretanto, reconhece também que os seres humanos podem mudar essas relações de dominação que estão investidas ideologicamente. Aproveitamos, dessa maneira, para destacar que a ADC, fundamentada na teoria social crítica apresentada por Thompson (2002), estuda os modos por meio dos quais a ideologia opera na sociedade.

Lembramos que ao estudar ideologia para Thompson (2002, p. 78), podemos nos interessar sim pelas maneiras como o sentido mantém relações de dominação de classe, mas devemos, também, interessar-nos por outros tipos de dominação, tais como as relações sociais estruturadas entre homens e mulheres, entre grupo étnico e outro. Diante disso, interessa-nos, nesta seção, entender como se dão as relações de dominação entre professor/a e aluno/a dentro da sala de aula, observando como essas relações são representadas discursivamente pelo/a professor/a em formação.

Elaboramos esta seção com o intuito de observarmos, a partir das marcas ideológicas, as relações entre professor/a e alunos/as estabelecidas e sustentadas pelos/as estagiários/as ao longo do CCES. Configuramos ainda como espaço na tentativa de responder a questão de pesquisa “Quais traços ideológicos são representados nas formações identitárias desses/as estudantes presentes ou não nos relatórios do CCES?” que dialoga diretamente com o objetivo “Observar e mapear a existência de marcas ideológicas que possam interferir na construção identitária desses/as alunos/as-estagiários/as do Curso de Letras”. Dessa forma, organizamos esta seção a partir dos modos de operação da ideologia.

Embasamos nossas análises nos cinco modos gerais como a ideologia pode operar apresentados por Thompson (2002, p. 81). O autor ainda destaca que esses não são os únicos modos de operar e que eles podem sobrepor-se ou reforçar-se mutuamente. Nas análises, constatamos como os modos de operação da ideologia mais proeminentes foram *a legitimação*, *a dissimulação* e *a fragmentação*. A título de lembrança, a *legitimação* compreende o processo de tornar as relações legítimas e dignas de apoio, é a representação das relações de dominação como legítimas. A *dissimulação* é o modo em que as relações de dominação são sustentadas e estabelecidas por serem ocultadas, negadas ou obscurecidas. Já a *fragmentação* constitui na segmentação de indivíduos e grupos que possam ser capazes de ameaçar os grupos dominantes. Organizamos esta seção a partir desses modos de operação da ideologia.

Esclarecemos mais uma vez que, para essas análises, selecionamos apenas os excertos que, de maneira recorrente, evidenciaram as categorias escolhidas com a finalidade de acharmos interpretações para responder às questões de pesquisa. Mas, disponibilizamos, no anexo, os relatórios na íntegra produzidos pelos/as alunos/as-estagiários/as para eventuais consultas às versões completas. Dito isso, iniciamos agora as análises.

Sequência	Fragmentos
58.1	1“O presente relatório faz parte das exigências do currículo de Letras Português e 2Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade do Estado da Bahia de Barreiras e 3tem como objetivo explicar de forma detalhada e <u>honest</u> os processos de pesquisa, 4elaboração, execução e reflexão das vivências de experiência durante o sétimo semestre 5de Estágio III” (Fabiano, CCES III)
59	1O Estágio Supervisionado de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases 2da Educação Nacional (nº 9394/96). Este Componente Curricular é necessário para 3comprovar a experiência e vivência das práticas educativas em campo, propiciar ao 4aluno-docente uma aproximação à realidade na qual atuará a fim de adequar essa 5formação às expectativas do mercado, nos dando a oportunidade de aliar a teoria com a 6prática (Emília, CCES III).
60	1Minha experiência na prática teve início com a visita na escola, necessidade primeira 2para que a turma fosse observada e analisada; a fim de que a elaboração das propostas 3de atividades pudessem ser condizentes com a realidade e necessidades dos alunos. 4(Fabiano, CCES III)
61	1Através dessa observação foi possível esboçar uma estratégia, de ensino, que alcançasse 2meus alunos, considerando como sujeito único com necessidades e carências que 3precisam ser supridas dentro da sala de aula. Meu objetivo, no período de estágio, era 4saber avaliar os alunos e obter a experiência de como ser um professor. Só assim 5existiria a possibilidade de que minhas intervenções de docência fossem eficazes 6(Fabiano, CCES III).
62	1A importância desse período de regência, justifica-se devido à necessidade de 2aproximação e conhecimento da realidade escolar, e da elaboração de diagnóstico como 3possibilidade para traçar o plano de ação para docência. Pois, acredito que a partir de 4um olhar atento, aulas bem elaboradas e descontraídas, possibilita uma prática 5pedagógica bem planejada. (Fabiano, CCES III).

Nesse primeiro momento, nos excertos (58), (59), (60), (61) e (62), observamos que os/as estagiários/as, em seus discursos, reforçam as relações de dominação que existem na sala de aula. Nesse sentido, documentos oficiais, crenças em métodos autoritários, relação entre as classes sociais são legitimados ao longo dos seus relatórios de estágio. Nesse caso, constatamos a fragmentação com maior expressividade nestes excertos. Conforme disserta Thompson (2002, p. 82) que a legitimação é um processo em que “as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas, pelo fato de serem representadas como legítimas, isto é, como justas e dignas de apoio”. Essa forma de dominação ideológica utiliza as estratégias de racionalização, universalização ou naturalização. Nos excertos em análise, constatamos a predominância da *racionalização* que, segundo Thompson (2002) é um processo em que o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que justificará um conjunto

de relações ou instituições sociais. Diante disso, analisamos como os/as estagiários/as legitimam por meio da racionalização as relações estabelecidas ao longo do CCES.

No fragmento (58), Fabiano constrói discursivamente a imagem do seu relatório como parte integrante da estrutura oficial do estágio docente, nas linhas 1 e 2 “O presente relatório faz parte das exigências do currículo de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade do Estado da Bahia de Barreiras”. Em seguida, afirma que o objetivo deste documento é “explicar de forma detalhada e honesta os processos de pesquisa, elaboração, execução e reflexão das vivências...” Observamos uma legitimação nos valores sociais dados aos documentos acadêmicos, além de percebermos a questão ideológica presente na projeção desses valores e no pré-julgamento que Fabiano faz ao supor que existem relatórios que não honestos.

No fragmento (59), Emília ressalta, de início, ressalta o Estágio Supervisionado como uma atividade exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, amparando assim no documento legal para justificar a importância do estágio para a formação docente. Dando continuidade, afirma que o CCES é necessário “para comprovar as experiências e vivências das práticas educativas em campo”. Observamos, nesse caso, uma descrição bem engessada, estrutural acerca do estágio, ignorando toda a teoria discutida por Pimenta e Lima (2008) que diz que o estágio é um momento de reflexão entre teoria e prática e pesquisa, ou seja, muito mais que uma exigência legal.

Ainda neste excerto, podemos observar marcas ideológicas que reforçam o objetivo do estágio como uma atividade importante para inserção do mercado. Não podemos negar que esse é um dos objetivos dessa atividade, entretanto, neste relatório, constatamos que Emília dá uma ênfase maior, mostrando-se preocupada apenas com a preparação para o mercado de trabalho, nas linhas 3, 4 e 5: “propiciar ao aluno-docente uma aproximação à realidade na qual atuará a fim de adequar essa formação às expectativas do mercado”. Nesse sentido, notamos que este fragmento de Emília legitima o discurso do estágio ser uma atividade que, simplesmente, prepara o/a acadêmico/a para a inserção no mercado de trabalho.

No excerto (60), Fabiano destaca discursivamente as etapas do estágio como importantes nos processos de formação docente “a visita na escola” para conhecer a realidade da turma. Essa etapa é interpretada pelo estagiário, também como mecanismo para estabelecer a relação de poder existente entre professor/a e aluno/a, nas linhas 1 e 2 “necessidade primeira para que a turma fosse observada e analisada”. Aqui, Fabiano não só observa a prática em aula, mas é capaz de analisar a turma.

Selecionamos o fragmento (61), pois nele, Fabiano retoma discursivamente o papel de superioridade do/a professor/a em relação aos/às alunos/as em sala de aula. Nesse caso, o Fabiano destaca que a partir da observação foi possível perceber as necessidades que precisavam ser “supridas” dos/as alunos/as dentro da sala de aula. Assim, observamos que o estagiário carrega em seu discurso marcas ideológicas que ressaltam a relação de superioridade do/a professor/a, uma vez que ele é o principal responsável para encontrar estratégias que alcancem os/as alunos/as.

Ainda sobre este fragmento, o discurso de superioridade se faz presente quando Fabiano destaca seu objetivo no período de estágio *“era saber avaliar os alunos e obter a experiência de como ser um professor. Só assim existiria a possibilidade de que minhas intervenções de docência fossem eficazes”*. Observamos, neste fragmento, que Fabiano reforça uma posição de poder do papel do/a professor/a, uma vez que esse é responsável por avaliar o/a aluno/a e intervir dentro da sala de aula, apagando totalmente o protagonismo do/a aluno/a no processo de ensino-aprendizagem.

No excerto (62), observamos que Fabiano justifica a necessidade da “regência” no período de estágio, uma vez que é preciso aproximar do conhecimento da sua futura profissão, a sala de aula. Para isso, notamos que o estagiário destaca esse período de regência como necessário para elaborar “diagnóstico” e como possibilidade de traçar plano de ação docente, linhas 1, 2 e 3: *“A importância desse período de regência, justifica-se devido à necessidade de aproximação e conhecimento da realidade escolar, e da elaboração de diagnóstico como possibilidade para traçar o plano de ação para docência”*, observamos, dessa maneira, que o acadêmico, relatar sua prática docente, apaga os/as estudantes do processo ensino-aprendizagem, cabendo somente ao/à professor/a. Assim, legitima um discurso da educação bancária em que o/a professor/a é o detentor do conhecimento e precisa “traçar ações para que esse chegue até o/a aluno/a, muitas vezes, sem levar em consideração a realidade das turmas.

Ainda neste excerto, Fabiano ratifica o protagonismo do/a professor/a para o bom andamento das aulas, percebemos que continua apagando os/as alunos/as no processo ensino-aprendizagem. Nas linhas 3, 4 e 5, *“Pois, acredito que a partir de um olhar atento, aulas bem elaboradas e descontraídas, possibilita uma prática pedagógica bem planejada”*. Constatamos, nesse trecho, que o estagiário, mais uma vez, destaca apenas “o olhar atento” do/a professor/a como elemento principal no sucesso de uma boa aula. Constatamos, desse modo, a legitimação de um discurso que reforça o/a docente como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

63	1Ressaltei ainda, que as intervenções docentes propostas pretendiam, valorizar a 2bagagem cultural do aluno, buscando textos e exercícios que não fossem distantes à sua 3realidade, pois eles precisam se reconhecer neste processo; para tanto, o uso dos Tipos 4de predicado, Transitividade Verbal, Ortografia agente e a gente, buscam além do 5conhecimento da língua, pretende oferecer um maior conhecimento do mundo (Fabiano, 6CCES III).
64	1Após a explicação dos conteúdos e das atividades respondidas, fizeram uma atividades 2avaliativa valendo (2) dois pontos, explorei através de perguntas oral e escrita 3individualmente para saber os seus conhecimentos prévios e das necessidade de 4acrescentar novas informações , retirando as dúvidas. Na avaliação qualitativa foi 5observado o bom comportamento, a entonação, as boas idéias, todas as qualidades dos 6alunos no contexto de aprendizagem que ele já possui. (Fabiano, CCES III).
65	1A escola em sua extensa estrutura física conta com uma boa localização dentro do 2bairro, que por sua vez internamente possui uma boa qualidade que reflete em suas salas 3de aula, mesas, cadeira, quadro branco bons e conservados e em excelente estado para 4o exercício docente proporcionando boa comodidade ao corpo discente (Fabiano, 5CCESIII).
66	1Obviamente, a indisciplina e as conversas paralelas fazem parte da sala de aula, não se 2pode evitar, porém, foi possível contornar esses deslizes com práticas de intervenção 3quando fosse necessário. Em suma, toda a experiência do Estágio Curricular IV com os 4alunos do CEPAL fora agradável, vez ou outra turbulenta, entretanto, proveitosa 5(Emília, CCES III).
67	1Pude perceber que as mudanças que tem ocorrido no contexto social e escolar e do 2alunado tem sofrido mudanças significativas e se a escola não acompanhar essas 3mudanças não será capaz de oferecer um ensino de qualidade aos mesmos, pois foi 4notório em minha presença em sala de aula que os professores tem procurado 5alternativas e desenvolvido projetos a fim de chamar atenção dos alunos para a melhoria 6do ensino e a construção do conhecimento, valendo-se também o diálogo e parceria com 7os mesmos, provocando-os ao questionamento, instigando-os ao espírito crítico e 8fazendo-os enxergarem que fazem parte de uma sociedade, e que portanto são cidadãos. 9Pude notar em sala de aula que a Língua Portuguesa tem esse valor imensurável na 10construção da cidadania e seu papel vai além dos muros da escola. (Fabiano, CCES 11III)
68	1Foram realizadas aulas expositivas e orais, com uso de recursos multimídia, que 2possibilitou a visualização de exemplos lúdicos e atividades individuais e em grupo, 3além da exposição de materiais como poemas da terceira geração romântica no Brasil, 4estes, a propósito, fizeram bastante sucesso na aula, como exemplo a leitura de Navio 5Negreiro, de Castro Alves (Emília, CCES III).

Nesse segundo momento, nos excertos (63), (64), (65), (66), (67) e (68), observamos que os/as estagiários/as, estabelecem e sustentam relações de dominação na sala de aula. Nesse aspecto, a relação de superioridade e protagonismo do/a professor/a em sala de aula é bem

demarcada no discurso dos/as estagiários/as, a descrição de práticas docentes que valorizam a educação bancária e as representações culpabilizadoras são retomadas nos discursos dos/as estagiários/as. Nesse sentido, constatamos, a dissimulação como um modo de operação da ideologia recorrente nestes fragmentos.

Consoante Thompson (2002, p. 83) “a dissimulação são relações de dominação que podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia a nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes”. Esse modo de operação ideológica se vale das estratégias de deslocamento, eufemização e tropo. Nos fragmentos em análise, notamos que a eufemização é a estratégia mais recorrente nos discursos dos/as estagiários/as, uma vez que implica a dissimulação ideológica de determinadas relações sociais, ações ou instituições visando a atribuir uma conotação positiva a determinadas situações ou aspectos sociais. Desse modo, observamos como os/as estagiários/as mobilizam esse modo de operação da ideologia em seus discursos.

Nesse fragmento (63), observamos que é o primeiro momento em que Fabiano apresenta os/as alunos/as como participantes do processo de ensino-aprendizagem. Destaca a necessidade de preparar atividades que não fossem distantes da realidade dos/as alunos/as, pois esses/as precisam se reconhecer dentro do processo ensino-aprendizagem, nas linhas 1, 2 e 3: “*as intervenções docentes propostas pretendiam, valorizar a bagagem cultural do aluno, buscando textos e exercícios que não fossem distantes à sua realidade, pois eles precisam se reconhecer neste processo*”.

No entanto, observamos que Fabiano, em sua prática docente, valoriza uma abordagem gramatical do ensino de língua materna, destacando sua importância para um maior conhecimento de mundo, nas linhas 3, 4 e 5, afirma: “*para tanto, o uso dos Tipos de predicado, Transitividade Verbal, Ortografia agente e a gente, buscam além do conhecimento da língua, pretende oferecer um maior conhecimento do mundo*”. Aqui, podemos constatar que as relações de dominação, que muitas vezes fazem parte da prática de ensino, são estabelecidas e sustentadas pelo estagiário em seu discurso, por meio da estratégia de eufemização, atribuindo uma conotação positiva a ações – práticas de ensino – que são pautadas em transmissão de conteúdos gramaticais.

No fragmento (64), Fabiano destaca o papel de superioridade do/a professor/a na sala de aula, uma vez que centra sua descrição nas ações realizadas por ele em sala de aula, mais uma vez os/as alunos/as são apagados/as do processo-ensino aprendizagem. Notamos em seu discurso, marcas ideológicas que reforçam a relação de poder do/a professor/a, aqui

representado/a pelo estagiário, revelada por meio das ações descritas que centram na sua figura como detentor do controle da sala de aula, nas linhas 2, 3 e 4: “*explorei através de perguntas oral e escrita individualmente para saber os seus conhecimentos prévios e das necessidade de acrescentar novas informações, retirando as dúvidas*”. As marcas ideológicas reforçam a valorização da educação bancária, já apresentada nesta dissertação, sustentando as relações de dominação do/a professor/a na sala de aula, apenas ele/a é o detentor do conhecimento em sala de aula.

Essa ideia é reforçada no período seguinte, quando Fabiano, por assumir o papel docente se mostra capaz de observar e avaliar o comportamento e todas “as qualidades” dos/as alunos/as, nas linhas 4, 5 e 6: “*Na avaliação qualitativa foi observado o bom comportamento, a entonação, as boas idéias, todas as qualidades dos alunos no contexto de aprendizagem que ele já possui*”. Nesse trecho, constatamos marcas ideológicas no discurso de Fabiano que atribuem, por meio da eufemização, conotação positiva a uma prática docente que apresenta o/professor/a como superior, protagonista na sala de aula, sendo possível a ele avaliar todas as qualidades dos/as alunos/as.

Selecionamos o excerto (65), pois nele, Fabiano ressalta a estrutura física da escola destacando sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Observamos que Fabiano apresenta marcas ideológicas em seu discurso ao avaliar positivamente a escola onde o estágio foi realizado, nas linhas 1, 2 e 3: “*com uma boa localização dentro do bairro, que por sua vez internamente possui uma boa qualidade que reflete em suas salas de aula, mesas, cadeira, quadro branco bons e conservados e em excelente estado*”. Observamos que essas marcas ideológicas são maneiras de atribuir uma conotação positiva à instituição de ensino, por meio de uma boa estrutura.

Notamos, também, que a avaliação positiva sobre a estrutura da escola revela um discurso que reduz os verdadeiros problemas encontrados no espaço escola, como se fosse possível resolvê-los por meio apenas da infraestrutura “*cadeira, quadro branco bons e conservados e em excelente estado para o exercício docente proporcionando boa comodidade ao corpo discente*”. Dessa maneira, constatamos que Fabiano apresenta, por meio do seu discurso, marcas ideológicas que eufemizam os inúmeros problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem e na relação entre professores/as e alunos/as.

No excerto (66), Emília destaca a importância a relação de superioridade do/a professor/a em sala de aula, para contornar problemas que fazem parte do universo da sala de aula como “indisciplina e conversa”. No primeiro momento, podemos observar que a Emília apresenta, em seu relatório, marcas ideológicas que legitimam discursos que as salas de aulas

são permeadas de indisciplinas e conversas paralelas, sendo necessário intervenções em relação a essas práticas, nas linhas 1 e 2: *“Obviamente, a indisciplina e as conversas paralelas fazem parte da sala de aula, não se pode evitar”*. Em seguida, ressalta a importância do/a professor/a, nas linhas 2 e 3, para contornar tais posturas dos/as alunos/as: *“porém, foi possível contornar esses deslizes com práticas de intervenção quando fosse necessário”*. Percebemos, nesse caso, que Emília discursivamente estabelece e sustenta a relação assimétrica de poder do docente como forma de “intervir” na indisciplina da sala de aula.

Além disso, notamos que Emília por assumir essa postura autoritária na sala de aula e entendê-la como uma postura positiva e essencial no processo de ensino-aprendizagem, por meio da eufemização, acaba avaliando o Estágio como uma atividade proveitosa, nas linhas 3 e 4: *“toda a experiência do Estágio Curricular IV com os alunos do CEPAL fora agradável, vez ou outra turbulenta, entretanto, proveitosa”*, apresentando, desse modo, marcas ideológicas que atribuem uma conotação positiva às ações tomadas em sala de aula.

Fabiano, no excerto (67), relata sobre a importância de as escolas acompanharem as mudanças significativas que têm ocorrido no contexto social e escolar, entretanto, não menciona que mudanças são essas, mesmo assim, reconhece a necessidade de mudar para que possa oferecer aos/às alunos/as uma educação de qualidade, nas linhas 2 e 3: *“se a escola não acompanhar essas mudanças não será capaz de oferecer um ensino de qualidade aos mesmos”*.

A partir dessa constatação, Fabiano apresenta discursivamente marcas ideológicas que revelam o/a professor/a como protagonista nessas mudanças, para isso, descreve de maneira generalizada algumas ações que são pensadas e aplicadas pelos/as docentes, apagando o protagonismo dos/as alunos/as dessas atividades escolares, nas linhas 4, 5 e 6, *“que os professores tem procurado alternativas e desenvolvido projetos a fim de chamar atenção dos alunos para a melhoria do ensino e a construção do conhecimento, valendo-se também o diálogo e parceria com os mesmos”*, podemos verificar essa afirmação. Ainda podemos constatar que esse protagonismo do/a docente é reforçado, quando em seu discurso, Fabiano deixa claro que o/a professor/a faz o/a aluno/a perceber como membro de uma sociedade, nas linhas 7 e 8: *“...instigando-os ao espírito crítico e fazendo-os enxergarem que fazem parte de uma sociedade, e que portanto são cidadãos”*, desprezando, desse modo, todas as vivências e experiências sociais dos/as estudantes.

Ainda neste excerto, notamos que Fabiano, por assumir a sala de aula, também assume a posição de poder. As atividades descritas estão sempre voltadas para o seu agir em sala de aula e o agir dos/as outros/as professores/as, como se as mudanças significativas propostas por ele no início do excerto dependessem somente dos/as docentes/as. Diante disso, constatamos

que Fabiano ao reforçar o protagonismo docente atribui uma conotação positiva às relações de poder estabelecidas entre professor/a e aluno/a, sustentando, assim, essa relação de dominação em seu discurso.

O excerto (68) revela uma prática docente também focada nas ações e decisões do/a professor/a. Observamos, neste fragmento, como as relações de dominação são estabelecidas e sustentadas no espaço da sala de aula. A eufemização é uma estratégia utilizada por Emília, uma vez que atribui conotação positiva ao fato de tomar todas as decisões ao longo da aula sem destacar a receptividade ou reação dos/as alunos/as. Nesse sentido, percebemos, no discurso de Emília, marcas ideológicas que reforçam a relação de poder estabelecida dentro da sala de aula entre professor/a e aluno/a na maneira como a aula foi conduzida, nas linhas 1 e 2: “*Foram realizadas aulas expositivas e orais, com uso de recursos multimídia, que possibilitou a visualização de exemplos lúdicos e atividades individuais e em grupo*”. Desse modo, percebemos atribui uma conotação positiva a estas práticas docentes pelo simples fato de utilizar “*recursos multimídia*”, sem levar em consideração o protagonismo discente.

69	1A turma 2º ano A teve maior destaque no interesse em realizações de trabalhos e 2correções de atividades, com exceção de alguns alunos que não participaram, ficaram 3conversando <u>sem respeitar a presença do professor estagiário</u> . Entretanto, se comparada 4com a turma 2º ano B, que pouco participou dos trabalhos e atividades orais e em grupo, 5a turma A conseguiu se destacar (Emília, CCES III).
70	1No geral, por parte dos alunos, houve uma receptividade significativa e satisfatória, 2essencial para o desenvolvimento e finalização do meu trabalho com segurança. 3(Emília, CCES III).
71	1A Unidade de Ensino na qual fora efetuado o referido estágio atinge um público discente 2diversificado, sendo, porém os alunos de baixa renda em maior número; O corpo 3docente e administrativo pedagógico da escola contam com o apoio dos pais de alunos 4que foram inseridos voluntariamente em uma participação mais ativa dentro da escola, 5o que tem contribuído muito para a diminuição da violência e o rendimento do aluno 6em seu contexto escolar e social. (Fabiano, CCES III)

Nos excertos (69), (70) e (71), observamos que os/as estagiários/as, em seus discursos, estabelecem comparações entre os/as alunos/as segmentando-os/as entre aqueles/as desinteressados/as e os/as aplicados/as. Diante disso, percebemos que os/as estagiários/as, em seus relatórios buscam segmentar os/as estudantes, desconsiderando a importância da diversidade na sala de aula. A partir disso, notamos que a fragmentação é um modo de operação da ideologia bem recorrente nestes fragmentos.

Como forma de rememorar a discussão feita no capítulo 3, segundo Thompson (2002, p. 86-87), a fragmentação são “relações de dominação que podem ser mantidas não unificando as pessoas numa coletividade, mas segmentando aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio real aos grupos dominantes”. As estratégias utilizadas nesse modo de operação da ideologia são a diferenciação e o expurgo do outro, focando nas divergências dos grupos ou indivíduos opositores, isso desencadeia sua divisão para evitar colocar em perigo o poder estabelecido.

Nos excertos em análise, constatamos a predominância da diferenciação e uma recorrência do expurgo do outro. A diferenciação, para Thompson (2002), consiste em enfatizar as diferenças e as divisões entre as pessoas e os grupos, desunindo as relações que poderiam ameaçar o poder vigente. Já o expurgo do outro consiste na construção de um inimigo que é retratado como inimigo coletivo ao qual o grupo deve combater unido. Assim, observamos como os/as estagiários mobilizam a fragmentação em seus discursos.

Para analisamos melhor o excerto (69), podemos retomar às análises feita na primeira seção deste capítulo, em que discutimos sobre as representações culpabilizadoras. Neste fragmento, observamos que Emília transfere a responsabilidade das falhas em sala de aula para os/as alunos/as. Além disso, notamos que Emília estabelece uma relação de poder entre professor/a e aluno/a que pode ser observada nas linhas 2 e 3: “... *ficaram conversando sem respeitar a presença do professor estagiário*”, um discurso autoritário, em que as relações entre professor/as e aluno/a deva ser estabelecida com base no respeito, mas um respeito de subserviência.

Outro ponto que podemos observar neste excerto, a maneira como Emília compara, diferencia os/as alunos/as da turma. No primeiro momento, existe uma diferenciação entre os/as estudantes de uma mesma turma, nas linhas 1, 2 e 3: “*A turma 2º ano A teve maior destaque no interesse em realizações de trabalhos e correções de atividades, com exceção de alguns alunos que não participaram, ficaram conversando*”. Aqui, podemos notar a relação de poder de Emília na sala de aula, numa tentativa de dominação da turma, o que Thompson chama de fragmentação. A estagiária fragmenta os/as alunos/as que compõe o 2º ano A e que poderiam ameaçar o rendimento do seu trabalho.

Essa fragmentação também é estendida no segundo período deste excerto, quando a estagiária compara, estabelecendo diferenças e divisões, agora, entre duas turmas – 2º ano A e 2º ano B, nas linhas 3, 4 e 5: “*Entretanto, se comparada com a turma 2º ano B, que pouco participou dos trabalhos e atividades orais e em grupo, a turma A conseguiu se destacar*”. Nesse trecho, observamos que Emília diferencia as duas turmas, desunindo-as, destacando as

relações que podem ameaçar o seu trabalho em sala de aula, no caso do 2º ano B. Diante disso, percebemos que Emília fragmenta os/as alunos/as, as turmas, com o intuito de estabelecer e sustentar sua relação de poder sobre esses/as estudantes.

No excerto (70), observamos a estagiária Emília analisando a atividade do estágio, principalmente quando menciona que houve uma receptividade significativa e satisfatória, na linha 1, *“por parte dos alunos”*. Notamos, aqui, que Emília fragmenta os/as alunos/as da turma entre aqueles/as que foram receptivos/as, possivelmente, sendo obedientes aos comandos dela e; a parte que não foi tão receptiva. Com essa diferenciação, Emília enfatiza as diferenças entre os/as estudantes da turma desunindo as relações que podem ameaçar o seu trabalho em sala de aula, ou seja, ameaçar quem representa o poder. Emília ainda ressalta que, por meio dessa diferenciação, especialmente, daqueles/as que foram bem receptivos, foi possível desenvolver e finalizar a atividade de estágio *“com segurança”*. Essa relação de dominação fica evidente no seguinte trecho: *“houve uma receptividade significativa e satisfatória, essencial para o desenvolvimento e finalização do meu trabalho com segurança”*. Diante disso, percebemos que houve uma segmentação entre os/as alunos/as que compunham a turma, com o intuito de dominá-los/las mais facilmente.

No fragmento (71), Fabiano descreve o *“público discente”* da escola, dando ênfase à sua realidade social nas linhas 1 e 2: *“o referido estágio atinge um público discente diversificado, sendo, porém os alunos de baixa renda em maior número”*. Observamos, diante disso, que Fabiano fragmenta os/as alunos/as ressaltando sua condição social, com o intuito de justificar que todas as ações pensadas pela equipe pedagógica e até mesmo dos pais inseridos voluntariamente servem para combater as práticas de violência desse/a *“inimigo/a”*, o/a aluno/a de renda baixa da escola, isso pode ser observado nas linhas 2, 3 e 4 *“O corpo docente e administrativo pedagógico da escola contam com o apoio dos pais de alunos que foram inseridos voluntariamente em uma participação mais ativa dentro da escola, o que tem contribuído muito para a diminuição da violência”*. Notamos, assim, a partir do discurso de Fabiano, marcas ideológicas que reforçam um trabalho voltado no combate à violência dentro da escola, simplesmente, por serem discentes de renda mais baixa.

Nesse sentido, Thompson (2002) sinaliza que a fragmentação pode ocorrer pelo expurgo do outro que é justamente a construção de um inimigo que é retratado como inimigo coletivo e ao qual o grupo deve combater unido. Assim, no trecho, constatamos marcas ideológicas de expurgo do outro, uma vez que, para o estagiário, os trabalhos desenvolvidos pela equipe pedagógica são avaliados como positivos, pois focam no combate à violência, possivelmente, praticada pelos/as alunos/as de renda baixa. Constatamos, ainda, nas linhas 4, 5 e 6: *“o que tem*

contribuído muito para a diminuição da violência e o rendimento do aluno em seu contexto escolar e social”, que essa união no combate a este/a inimigo/a vai além do combate à violência, possibilitou um melhor rendimento do/a aluno/a no contexto não só escolar, mas social também.

Após essas análises, chegamos à resposta para a quarta questão de pesquisa: **“Quais traços ideológicos são representados nas formações identitárias desses/as estudantes presentes ou não nos relatórios do CCES?”** Os discursos dos/as acadêmicos/as de Letras revelam, predominantemente, marcas ideológicas que legitimam relações de dominação na sala de aula entre professor/a e alunos/as.

Constatamos que os/as estagiários apresentam traços ideológicos em seus discursos que reforçam uma educação pautada puramente nos documentos oficiais, em crenças autoritárias para atuação do/a professor/a e, sobretudo, a relação entre classes sociais como fator que dificulta o desempenho do professor em sala de aula. Notamos discursos que legitimam essas causas ou as tornam digna de apoio.

Além disso, observamos nos discursos dos/as acadêmicos/as de Letras traços ideológicos que reforçam a relação de superioridade e o protagonismo do/a professor/a em sala de aula, em muitos momentos, os/as alunos/as são apagados/as do processo ensino-aprendizagem, como se apenas o/a docente fosse responsável por este processo. Nesse sentido, os discursos dos/as estagiários/as também revelaram marcas ideológicas que valorizam a educação bancária – já discutida na seção 2 deste capítulo – e representações culpabilizadoras em suas práticas docentes. O modo de operação da ideologia dissimulação, apresentado por Thompson (2002), possibilitou-nos perceber esses traços com maior clareza.

Por fim, outros traços ideológicos recorrentes nos discursos dos/as professores/as-estagiários/as do curso de Letras foi a segmentação dos/as alunos/as entre os/as que são avaliados/as como bons/as e os/as que são avaliados/as como ruins, desinteressados/as, ou até mesmo, por aqueles/as que promovem a violência no ambiente escolar, desvalorizando, assim, a heterogeneidade, a diversidade na sala de aula. Percebemos que a fragmentação por diferenciação e por expurgo do outro fazem parte dos discursos dos/as estagiários/as.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa desenvolvida ao longo de dois anos e meio. Nela, como já mencionamos nos capítulos anteriores, nosso principal objetivo é analisar o cenário de representações identitárias do/a futuro/a profissional do curso de Letras por meio de análise do gênero textual relatório.

Consideramos a formação docente como um tema caro, principalmente, no atual cenário brasileiro, em que o sistema educacional – especialmente a universidade pública, principal formadora de novos/as profissionais, sofre constantes ataques por parte dos políticos. Nesse contexto, observamos que os/as professores/as são os principais alvos desses ataques, numa tentativa de silenciamento e controle de suas práticas em sala de aula. Entendemos, diante disso, que precisamos refletir cada vez mais sobre as nossas práticas em sala de aula enquanto profissionais que contribuem para construção do senso crítico e, também, refletir sobre a formação dos/as futuros/as profissionais desta área.

A motivação desta pesquisa se dá quando passamos a observar, na universidade em questão, entre os/as acadêmicos/as, discursos que legitimavam e contribuía para perpetuação de preconceitos sobre a formação docente na área de Letras e raros eram os relatos de resistência às dificuldades educacionais. Nesse aspecto, entendemos que o discurso, a partir de sua função constitutiva, pode ajudar a perpetuar discriminações, bem como pode ser um elemento de resistência frente a práticas excludentes (FAIRCLOUGH, 2016 [1992]). No entanto, enfatizamos que não é necessário apenas perceber essa realidade, é preciso, também, buscar entendê-la e explicá-la, além de repensar formas de promover mudanças.

Com o propósito de compreendermos nossas inquietações, iniciamos no ano de 2018, a pesquisa com a motivação de investigar como o Componente Curricular Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação inicial do/a futuro/a profissional de Letras, observando a construção das identidades dos/as acadêmicos/as. Para isso, dividimos a dissertação em quatro capítulos, que serão brevemente resgatados a seguir, acrescentando nossas avaliações e percepções sobre eles.

Assim, empreendemos o resgate realizado no capítulo 01 desta pesquisa, que nos possibilitou compreender e analisar o contexto sócio-histórico-cultural em que as vozes dos/as participantes desta pesquisa estão inseridas. Nesse contexto, entendemos como aconteceu o processo de expansão do ensino superior na Bahia e região Oeste, principalmente, no que se refere à formação de profissionais no curso de Letras, que mesmo tendo uma ampla oferta devido à necessidade de formar professores/as da educação na área, o acesso a esta formação,

ainda se mostra limitado, devido a vários fatores discutidos por Silva (2018). Esta questão é extremamente importante para nossa pesquisa sobre a construção das identidades docentes em processo de formação, pois revela como o Estado, a partir seu jogo político e econômico, com sua identidade legitimadora, naturaliza os descasos com a educação brasileira.

Ainda no capítulo 1, para melhor compreendermos o processo de formação docente dos/as futuros/as profissionais do curso de Letra discutimos sobre o contexto da Universidade do Estado da Bahia _ UNEB, no cenário baiano e regional, ressaltando as contribuições e transformações oportunizadas pela instituição nas práticas sociais no contexto estadual e regional. Para essa melhor retratarmos a realidade dos/as estudantes envolvidos/as na pesquisa, focamos no Departamento de Ciências Humanas – *Campus IX*, discutimos sobre o funcionamento dos departamentos da universidade e pontuamos algumas de suas principais funções – como a expansão do ensino superior e pesquisa, especialmente do curso de Letras para o interior da Bahia. Essa abordagem foi imprescindível para entender a organização estrutural *multicampi* da universidade que, inicialmente, teve o objetivo de interiorizar a educação superior no estado e também por questões econômicas, segundo apontam Bo Boaventura (2009) e Fialho (2005). Concordamos com as discussões do autor e da autora, entretanto, conforme discutimos no capítulo 01, observamos, neste estudo, que os problemas estruturais e educacionais ainda permeiam os *campi* e, desse modo, acabam refletindo na construção identitária dos/as acadêmicos/as, principalmente no que se refere à formação docente.

Por fim, ainda no capítulo 01, discutimos sobre a história do curso de Letras da UNEB na região Oeste. Consideramos três pontos importantes para essa discussão: o primeiro foi a organização do modelo curricular que, segundo Sacristán (2000, p. 17), os currículos são a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, nesse sentido, consideramos importante compreender o modelo curricular do curso, uma vez que os interesses e forças que gravitam nele, refletiram na construção das identidades dos/as acadêmico/as. No segundo momento, abordamos sobre o Componente Curricular Estágio Supervisionado no curso de Letras, com em Pimenta e Lima (2008), Lima (2004), entendendo sua estrutura e relevância para a formação docente, fato que também reflete diretamente na análise dos dados, no capítulo 04. E ainda neste capítulo 01, abrimos uma discussão sobre a atuação dos profissionais da área de Letras. Focando na atual conjuntura brasileira em que as universidades, sobretudo, os cursos de licenciaturas que formam os/as futuros/as profissionais da educação, tem sido alvo de ataques de todas as formas. Com essa discussão sobre cenário do curso de Letras, percebemos como a estruturação do currículo e está

diretamente interligado ao CCES e, conseqüentemente, atua construção das identidades dos/as estudantes.

No capítulo 02, nosso propósito foi apresentar o a base teórica utilizada na pesquisa. Entendemos que a proposta integradora da Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento, por terem como traço em comum a concepção social da linguagem proporcionou a esta pesquisa uma percepção mais abrangente sobre as relações entre discurso e letramentos no que se refere a construção identitária dos/as acadêmicos/as de Letras. Ressaltamos que para uma análise mais completa dos dados, realizada no capítulo 04, apropriamos também da teoria que complementa na análise textualmente orientada: a Linguística Sistêmico-Funcional e suas compreensões acerca da não arbitrariedade das escolhas léxico-gramaticais dos/as estudantes envolvidos/as na pesquisa.

Sobre o capítulo 03, nosso intuito foi mostrar o percurso mais seguro para garantir o desenvolvimento com mais credibilidade para a nossa pesquisa. Entendemos que a pesquisa documental, complementada por observação e notas de campos, foi importante neste trabalho, uma vez que possibilitou a produção de novos conhecimentos acerca da formação inicial docente, além de complementar nosso entendimento de como se dá construção das identidades do/a futuro/a profissional de Letras.

A partir desse aparato teórico-metodológico, passamos a analisar as produções dos alunos/as-estagiários/as, no capítulo 04, respondendo as questões de pesquisa, a saber: 1) Em que medida os/as estudantes de Letras se identificam ou não com os discursos e as práticas discursivas inseridos na prática do CCES? 2) Quais letramentos são valorizados ao longo da atuação do/a aluno/a estagiário/a no CCES? 3) Quais os processos reflexivos presentes no CCES, se é que há, podem estar contribuindo para a constituição das identidades dos/as futuros/as profissionais de Letras? 4) Quais traços ideológicos são representados nas formações identitárias desses/as estudantes presentes ou não nos relatórios do CCES? Consideramos, a partir da análise dos relatórios, que a formação do discurso dos/as alunos/as-estagiários/as sobre sua prática de estágio é constituído pelo que Castells (1999, p.23) descreve como identidades legitimadoras, uma vez que sempre constroem orações em seus discursos e avaliam os/as alunos/as envolvidos/as no estágio como culpados pelos problemas enfrentados na sala de aula. Nesse cenário, os discursos dos/as estagiários/as revelam a identificação com as identidades autoritárias, em muitos momentos, assumidas pelo/a estagiário/a no momento da aula. Essa construção pode ser reflexo sobre o que discutimos no capítulo 01 acerca do currículo adotado pela universidade, uma vez que, ainda é muito fechado para os estudos tidos como canônicos nas diversas áreas, principalmente, na parte pedagógica.

Por meio do caminho analítico estabelecido, pudemos constatar que, predominantemente, as construções discursivas dos/as estudantes de letras sobre a educação básica e, também, sobre sua prática no estágio revelam o modelo de Modelo de Letramento Autônomo. Notamos que, a partir dos seus relatos, os/as estagiários/as, em sua maioria, um ensino centrado no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito, reduzindo o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas (Street, 2014). Entendemos ainda que esse Modelo de Letramento Autônomo dialoga com o que Freire (1996) chamou de “educação bancária”, nessa concepção criticada pelo autor, a educação é o ato de depositar, de transferir e transmitir valores e conhecimentos. A partir das análises empreendidas na seção 4.2, do capítulo 4, constatamos esses discursos do Modelo de Letramento Autônomo e da educação bancária.

Constatamos, também, ao longo das análises, discurso que atribuem ao estágio sempre características de importante, necessário, essencial, experiência enriquecedora, proveitosa, significativa e de grande valia para o processo de formação docente. Nesse sentido, observamos como os/as estagiários/as representam o estágio como componente curricular em que prática e teorias são indissociáveis, uma vez que, em muitos momentos, os/as acadêmicos/as ressaltavam que era ao longo dessa atividade que eles/as podiam aplicar ou observar as teorias que foram discutidas ao longo da graduação. Assim, por meio das análises, avaliação positivas das estruturas e, indiretamente, do currículo e do CCES pelos/as acadêmicos/as demonstram apenas a valorização das estruturas e documentos oficiais que são impostos a eles/as.

Assim, percebemos ainda que os discursos dos/as acadêmicos/as de Letras revelam, predominantemente, marcas ideológicas que legitimam relações de dominação na sala de aula entre professor/a e alunos/as e reforçam uma educação pautada puramente nos documentos oficiais, em crenças autoritárias na atuação do/a professor/a e, sobretudo, a relação entre classes sociais como fator que dificulta o desempenho do/a docente em sala de aula. Notamos discursos que legitimam essas causas ou as tornam digna de apoio.

Entretanto, também evidenciamos nas análises discursos de resistência e do Modelo Ideológico de Letramento. Em alguns momentos, como analisados no capítulo 04, os/as acadêmicos/as do curso de Letras identificaram ou tendiam a identificar com as identidades de resistências quando, para ministrar as suas aulas, levavam em consideração a realidade social dos/as alunos/as, abordavam temas que rompem com os discursos hegemônicos, a exemplo de racismo e modelos de família, identificando, assim, com as identidades de resistência dentro da sala de aula. No entanto, constatamos que esses discursos ainda são tímidos, pouco recorrentes ao longo dos relatórios dos/as estagiários/as ao compararmos aos discursos que revelam as identidades legitimadoras. Com isso, mais uma vez, percebemos o reflexo do currículo na

construção das identidades do/a futuro/a profissional de Letras, uma vez que a ausência de disciplinas que discutam sobre Letramentos, pedagogia crítica e identidades no contexto sala aula reflete nesses relatórios.

Por fim, consideramos dissertação leve a uma reflexão mais instigante sobre a formação inicial dos/as acadêmicos/as de licenciaturas, especialmente do curso de Letras, uma vez que, muito embora os/as estudantes estejam inseridos em contextos sociais que representam identidades legitimadoras, em que, no espaço da sala de aula, vigoram a transferência de responsabilidade para os/as alunos/as, o autoritarismo e, ainda, a valorização do modelo de letramento autônomo, alguns/as acadêmicos/as revelem resistência e criticidade em relação a esses modelos. Nesse sentido, esperamos que este trabalho possa fortalecer essas vozes de resistência que ainda se mostram tímidas no cenário de construção de identidades do/a futuro/a profissional de Letras e, ainda, possa contribuir para discussões acerca da formação inicial de docentes na região oeste da Bahia, por meio dos estudos críticos do Letramento e do Discurso. A partir disso, possibilitar alternativas que favoreçam, retomando à epígrafe desta dissertação, a construção da máquina que prepara para democracia neste país, a escola/universidade pública.

6. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mickael. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to ecology of written language**. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994.

BARTON, David; Hamilton, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BAUER, Martin & GASKELL, George. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **A leitura e a formação docente: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2005.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Salvador. EDUFBA, 2009.

BRANDÃO, Paulo Roberto Baqueiro. **Um território indiferenciado dos sertões: a geografia pretérita do Oeste Baiano (1501 -1827)**. Boletim Goiano de Geografia, v.29, n.1, jul, 2009, p. 47-56. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/6059>, Acesso em 07 de março de 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fev. 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.

CAETANO, Carmem J. M. **Questões identitárias no processo educacional de pessoas com deficiência: Análise de Discurso Crítica, Letramento e Teoria das Representações Sociais**. Universidade Federal do Ceará. Relatório (Pós-doutorado). Fortaleza, 2017.

CAETANO, Carmem. **Medicina paliativa e análise de discurso crítica: identidade e poder**. Universidade de Brasília, tese (Doutorado), 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhard. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOULIARAKI, Lilie.; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa Teorias e abordagens**. Trad. Sandra Rejane Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. New York: Continuum International Publishing Group, 2004. English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

EGGINS, Suzanne; MARTTIN, James Robert. Genres and Registers of Discourse. In: VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discourse as structure and process: a multidisciplinary introduction**. Vol. 01. Londres: Stage Publication, p. 230-256, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. Londres e Nova York: Longman, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language, Discourse and Power**. London: Longman, 1989.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade multicampi**. Brasília: Plano Editora/Autores Associados, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1994.

FOWLER, R. et al. **Language and control**. London: Routledge e Kegan Paul, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Antônio Fernando Guerreiro de. **Oeste da Bahia: formação histórico-cultural (primeira parte)**. In.: Cadernos do CEAS. Salvador, n. 181, maio/jun.1999. (a)

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOUVEIA, Carlos. Análise Crítica do Discurso: enquadramento histórico. In: MATEUS, Maria Helena, CORREIA, Clara Nunes (orgs.). **Saberes no Tempo: Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos** Lisboa: Edições Colibri, 2001.

GOUVEIA, Carlos. Texto e Gramática: Uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. Rio de Janeiro: **Matraga**. Volume 16. Nº 24, 2009, p. 13-47.

GUEDES, Marilde Queiroz. **Limites e possibilidades dos processos de reestruturação e implantação curricular: a experiência de um curso de Pedagogia no Estado da Bahia**. 2010. 192f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

GUEDES, Marilde Queiroz; MARTINS, Nilza da Silva; WANDERLEY, Marta Maria Faria. **O protagonismo da Universidade do Estado da Bahia -UNEB/Brasil na interiorização do ensino superior**. Revista FORGES, Bi-Anual, 2017. Disponível em: <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/4-O-protagonismo-da-Universidade-do-Estado-da-Bahia.pdf>. Acesso em 20 de fev de 2020.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

HALLIDAY, Michael. **Language as social semiotic**. Social interpretation of language and meaning. 8ª reimp. London: Edward Arnold. 1994 (1978).

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael; MATTHIENSSEN, Cristian. **Halliday's introduction to functional grammar**. Revised by Cristian M. I.M Matthiessen. 4ª ed. London: Routledge, 2004.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Language as ideology**. Second edition. London: Routledge. 1993

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social**. KLEIMAN, Angela(org.). São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna**. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196> Acesso em: 30/05/18.

KRESS, Gunther. **Linguistic processes in sociocultural practice**. Victoria, Australia: Deakin University Press, 1985.

LIMA, Maria Socorro. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. (Coleção Magister).

LEMKE, Jay. **Textual politics: Discourse and social dynamics**. London: Taylor e Francis, 1995.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: Análise Crítica do Discurso. Universidade de Brasília: **D.E.L.T.A, 21: Especial**, 2005, p. 1-9.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André; RESENDE, Viviane. **Análise do discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARTIN, James. **Working with functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 2001

MARTIN, James R.; WHITE, Peter R.R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan. 2005.

MARTINS, Nilza da Silva. **Modernização da Agricultura e a expansão da escolarização em Barreiras-Bahia**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.

NEVES, Erivaldo F. **Sesmarias em Portugal e no Brasil**. Politéia (UESB), Vitória da Conquista, v. 1, p. 111-139, 2001.

NEVES, Maria Helena. **Gramática Funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e profissão docente**. IN: _____ (coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Brito. **Análise histórico/geográfica do oeste da Bahia: breve levantamento dos movimentos de divisão no contexto de formação territorial**. Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 10 a 16 de Agosto de 2014, Vitória/ES. Disponível: http://www.cbq2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404090341_ARQUIVO_Artigo_CBG.pdf, Acesso: 07 de março de 2019.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Discutindo a formação inicial de professores de língua materna: o processo de disciplinarização dos saberes de referência**. (Texto apresentado no VI Congresso Nacional de Linguística Aplicada – CBLA, PUC/SP, outubro), 2004.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Sala de Aula de língua e práticas cidadãs**. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, (41), p. 65-74, Jan./Jun.2003.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

PIMENTA, Selma Garrido. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência: diferentes concepções**. *Revista Poíesis*. [S.I], v.3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em 05 de jun. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência: questões e propostas**. 4ª São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PITTA, Ignez. **Padre Vieira: um marco novo para a religião, cultura e educação de Barreiras**. In: SILVA, D. Josafá M. da; PORTELA, Adriano. **Padre Vieira: missionário, construtor e educador em Barreiras**. Salvador: EGBA, 2015.

RAMOS, Camila Moreira. **As identidades de docentes de Língua Portuguesa e suas práticas de letramentos na educação inclusiva: vozes dissonantes**. Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado). Brasília, 2018.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, Guilherme V. **Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes**. *Signótica*, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Clóvis Caribé Menezes dos. **Oeste baiano: ocupação econômica, formação social e modernização agrícola**. In: NEVES, Erivaldo Fagundes. **Sertões da Bahia: formação social, desenvolvimento econômico, evolução política e diversidade cultural**. Salvador: Arcádia, 2011.

SANTOS, Liliane de Souza. **Identidades estigmatizadas ou identidades de resistência? Um estudo discursivo das produções textuais na EJA**. Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado). Brasília, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Maria Felícia Romeiro Mota. **Formação de professores de Língua Portuguesa: construções discursivas sobre identidades e espaços sociais a partir da atuação do PARFOR no oeste da Bahia**. Universidade de Brasília. Tese (Doutorado). Brasília, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

STREET, Brian. Eventos de Letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. MAGALHÃES, Izabel (org.). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012, p.69-92.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**. Nº 08, 2006, p 465-488.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e a universidade**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ. 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5 ed. Rio de Janeiro. Editora UFRJ. 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2ed. Rio de Janeiro. Editora UFRJ. 1997.

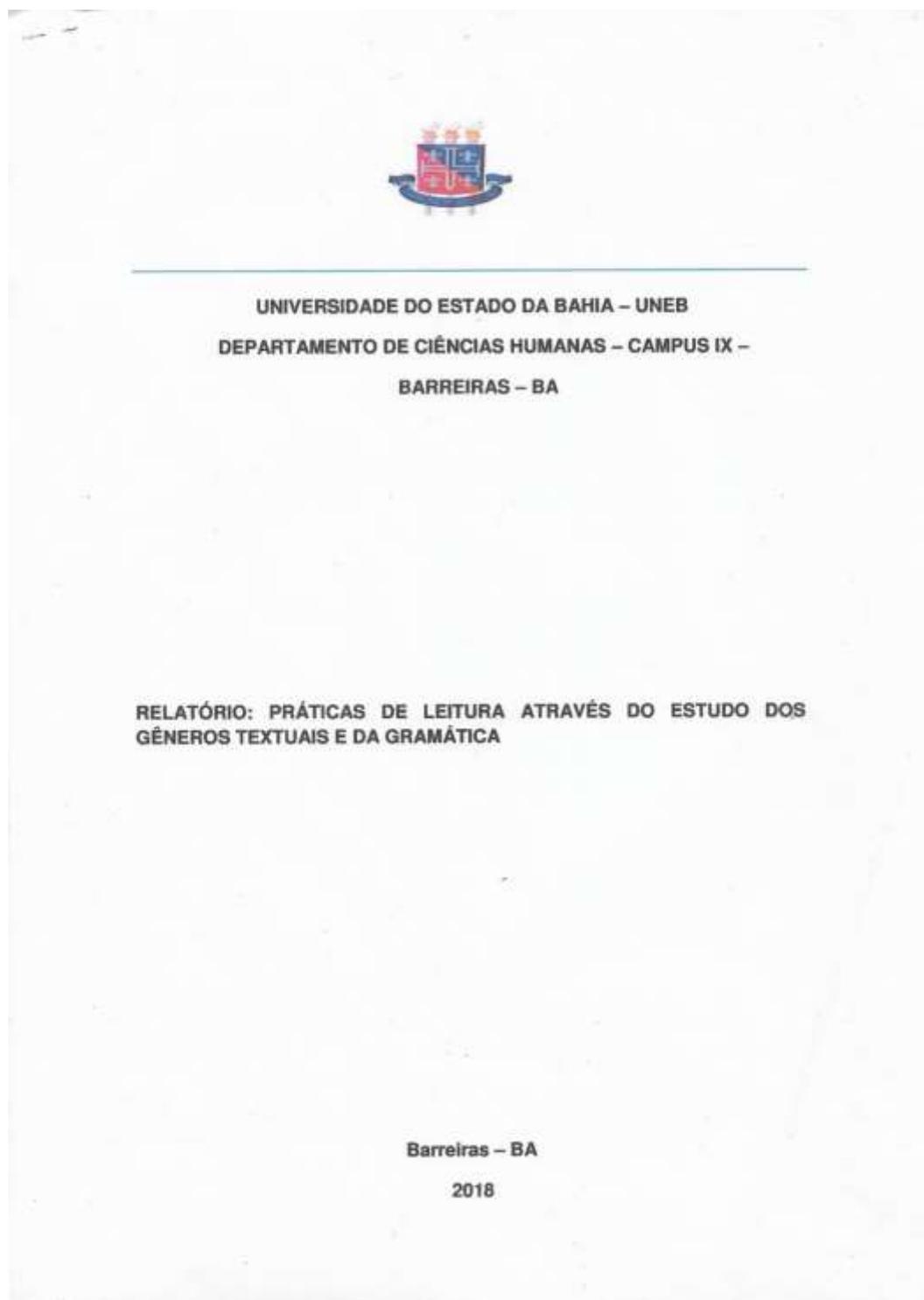
THOMPSON, John. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Estatuto da UNEB**. Disponível em: <http://www.uneb.br/files/2009/10/Estatuto-UNEB-2012.pdf>. Acesso em 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de Renovação e Reconhecimento do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas - Licenciaturas**. Disponível em: <http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Letras-Lingua-Portuguesa-e-Literaturas-Barreiras-Campus-IX.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Regulamento Geral da UNEB**. Disponível em: <http://www.uneb.br/files/2009/10/REGIMENTO-GERAL-DA-UNEB-2012.pdf>. Acesso em 13 mar. 2019.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica**: O texto como material de pesquisa. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ANEXOS**ANEXO 01¹⁸ – ESTAGIÁRIA LÚCIA¹⁹**

¹⁸ Esclarecemos que a tarja em alguns textos visa a impedir a informação que possa identificar os/as acadêmicos/as e professore/as, uma vez que esta pesquisa não passou por comitê de ética em pesquisa dada a sua natureza documental.

¹⁹ Esclarecemos também que utilizamos pseudônimos para identificar os/as alunos/as-estagiários/as e seus respectivos relatórios de estágio.

**RELATÓRIO: PRÁTICAS DE LEITURA ATRAVÉS DO ESTUDO DOS
GÊNEROS TEXTUAIS E DA GRAMÁTICA**

Relatório apresentado à Universidade do
Estado da Bahia - UNEB, como requisito
parcial de avaliação da disciplina Estágio
Curricular Supervisionado III.

Barreiras-Ba

2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

O projeto **Práticas de leitura através dos gêneros textuais e da gramática**, direcionado para o Estágio Curricular III, apresenta um trabalho em que o interesse é de acatar as exigências do curso de Licenciatura em letras, casando com os critérios da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, com objetivo de promover estudos para desenvolvimento do processo de ensino de Língua Portuguesa.

O estágio foi realizado nos dias 10.09 a 23.11.2018, no turno noturno, com regência de 40 horas. O projeto aconteceu na Escola Municipal Doutor José Costa Borges, colaborando na formação dos alunos de 6º e 7º ano integrado, do Ensino Fundamental II, modalidade EJA, em Barreiras no Estado da Bahia, com alunos entre faixa etária de 18 a 40 anos, com a supervisão da professora Marta Divina Pereira da Silva e a regente de sala Laurilene.

Atualmente a escola está estabelecida no centro da cidade, onde recebe alunos oriundos de suas adjacências, oferecendo o Ensino Fundamental II, do 5º ao 9º ano. Possui no geral 699 alunos, 331 pela manhã, 280 à tarde e 88 à noite. O espaço físico da escola favorece ao bem estar do aluno, pois as salas são amplas, com aparelhos de refrigeração, quadros estruturados e carteiras novas. O pátio é amplo possibilitando assim uma ótima comodidade aos alunos. Em relação aos recursos humanos, a escola encontra-se com o quadro de professores completos, todos em ativa, merendeira, porteiros e secretários, já os recursos multimídia na escola, é impossível não notar a falta de recursos como notebook, internet, entre outros, sendo necessário o professor levar "o seu" para a escola.

O projeto de estágio deu início em duas etapas, primeiro a observação e segundo colocando em prática o projeto com o início das aulas pela estagiária. A observação durou uma semana totalizando dez horas, em que foi feita observações referentes aos alunos e a forma como se comportavam em sala, o ambiente escolar, a rotina da regente e as aprendizagens. Nesse momento também foram feitas entrevistas com a regente, outros professores de

diferentes disciplinas, mas que ministram aulas para a mesma turma, diretora, coordenadora no sentido de entender a dinâmica e o processo da sala de aula.

A segunda etapa foi colocar em prática o projeto, com o início da aula pela estagiária, totalizando 40 horas, partindo do pressuposto que são alunos com muitas dificuldades gramaticais e produções de texto, por serem alunos faltosos, desistentes, que há tempo não estudavam e que trabalham durante todo o dia, chegando à escola cansados e desanimados.

Foi preciso criar estratégias de ensino para estabelecer um foco entre os alunos já que, poucos permaneciam em sala e nem sempre davam importância aos conteúdos explorados e sempre que as aulas eram próximas aos finais de semana o número de faltas eram maiores.

Este projeto tem grande importância na aprendizagem do aluno e também na vida docente do estagiário do curso de Letras, por isso temos o estágio como um período necessário para o processo de formação profissional, pois possibilita ao estudante ter a vivência com os conhecimentos aprendidos na sua formação superior, pois é o espaço no qual o acadêmico irá compartilhar seus conhecimentos, fazendo relação entre a teoria e a prática, cooperando para a construção de uma melhor educação através dos seus apontamentos baseados em suas experiências.

Mas nota-se que a atual realidade vem trazendo empecilhos para que o aluno se afaste da leitura do livro. Utensílios tecnológicos como o aparelho celular (internet) que ocupa a maior parte da atenção e assim resulta na falta de incentivo, com isso traz um resultado ruim para o aluno na escola, com pouco vocabulário, falha na ortografia, compreensão limitada e pouca criatividade na escrita de texto. Empecilhos este que podemos notar no local onde foi realizado o estágio.

A idealização deste projeto foi levantar questionamentos e promover uma reflexão a respeito dos estudos gramaticais, estimulando o hábito pela leitura imbricadas/contextualizadas na escrita adequada às diferentes situações textuais, fortalecendo os métodos de ensino de Língua Portuguesa

influenciando no processo ensino aprendizagem dos estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II.

Desse modo, o que se pretendeu com a proposta desse trabalho foi a contribuição para qualidade de aprendizagem do aluno de maneira significativa e reflexiva na realidade do mesmo. Fomentando estudos linguísticos e apresentando a importância do indivíduo no meio sócio comunicativo, nas concepções de ensino de Língua Portuguesa contextualizando a oralidade e escrita no processo de aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, realizamos no ambiente escolar um espaço dinâmico que possibilitou a evolução do educando na leitura e criatividade viabilizando transformações sócio educacionais e culturais na vida do indivíduo promovendo o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira crítica e consciente através do estudo dos gêneros textuais e de reflexões sobre conceitos gramaticais.

Em relação ao trabalho realizado em sala, já mencionado anteriormente, o projeto foi dividido em duas etapas compreendendo os respectivos componentes curriculares de ensino a serem trabalhados: Gramática da língua portuguesa, leitura e escrita de gêneros textuais. A primeira etapa compreendeu as observações em sala de aula: a segunda etapa referente ao ensino da gramática e gênero textual: A carta pessoal e propaganda.

A aula inicial foi com a análise de uma canção, iniciando uma dinâmica e ao mesmo tempo introduzindo um novo assunto "verbo". Dando sequência as aulas posteriores, foi trabalhado com recortes de revista, gibis e filmes, promovendo uma dinâmica com o objetivo de inserir o indivíduo no mundo da leitura e escrita.

O estágio supervisionado pretendeu fomentar estudos aprofundando no conhecimento da disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental, tendo como mediador a acadêmica do curso de letras. Os procedimentos utilizados foram de extrema importância nas ações em sala de aula, em prol de estimular a leitura, e despertar o interesse pela gramática.

Dessa maneira o presente projeto intensificou-se com aulas dinâmicas e criativas despertando o interesse dos alunos pelas atividades propostas. Enfatizando o desenvolvimento da leitura através de atividades lúdicas incentivando a interpretação oral e escrita dos gêneros textuais.

Durante esse tempo de estágio foi possível trabalhar com atividades escritas, relacionado ao assunto, com o intuito de fixar o conteúdo, com o acréscimo de exercícios complementares e exposição dos trabalhos realizados durante as aulas, produção textual fazendo uso do recurso tecnológico e leitura de livros e gibis, tendo em vista a dificuldade de poder concluir esses trabalhos pelo tempo que os alunos passam em sala de aula, rotatividade dos educandos e a baixa frequência.

Os recursos foram ferramentas indispensáveis na prática de ensino, porque motiva os alunos, auxilia nas atividades de recursos humanos e materiais que os docentes utilizam na atividade escolar com o objetivo de auxiliar e facilitar a aprendizagem, apoiando no desenvolvimento do projeto. Sendo necessário salientar a dificuldade de se obter alguns recursos multimídias.

E ao final das unidades foi possível avaliar o aluno com relação a seu interesse, desempenho e assimilação dos conteúdos através de trabalhos realizados em grupos e individualmente, participação nas aulas e comportamento.

Portanto, concluímos que o ato de ensinar, principalmente na modalidade EJA, é um ato desafiador que exige paciência e compreensão, pois são alunos que apresentam alto índice de repetência, desistência e dificuldades de assimilação do conteúdo, precisando que fossem criados estratégias para manter esses alunos em sala todos os dias.

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a experiência vivenciada durante o estágio proporcionou momentos inusitados, onde tivemos que resolver situações de conflitos entre os alunos e impor algumas ordens, mas a pesar de tudo, criamos um vínculo de aproximação com eles para assim poder facilitar o processo de ensino – aprendizagem dos mesmos. Pois como

afirma Aguiar (2004) "Precisamos estar em constante contato com os outros, e é evidente que a comunicação é essencial para a vida humana e a organização social". Desse modo, procuramos aproximar os alunos o máximo possível, para então realizar um trabalho satisfatório, de modo que todos tivessem a oportunidade de aprender juntos.

Concluímos então que o estágio da disciplina Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental III, que ocorreu em duas etapas: primeiro com a observação da prática pedagógica e, em seguida, com a prática em sala de aula propriamente dita, foi uma experiência enriquecedora e gratificante, pois pudemos, mesmo que durante pouco tempo, obter a experiência na prática, e não apenas em teorias, mas principalmente está em contato com nossa futura profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; Tavares, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRRN – Editora da UFRN, 2007.

CAGLIARI, Luiz. **Alfabetização e linguística**. 10ª edição. 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 2ªed. São Paulo: Companhia das Letras.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola – reelaborando conceitos, recriando métodos**. 2º Ed. Salvador: Malabares, 2005.

MARCUSCHI, LUIZ. **Gêneros textuais: Reflexão e ensino** Acir Mário karwoski; Beatriz Gaydeczka, karim Siebeneiche Brito (orgs) . -2. ed.rev.e ampliada – Rio de Janeiro: Lucerna, 2016 192 p. : 23 cm.

MATOS, Edilene. CORPO E VOZ: teatralidade das poéticas orais. In: **MODOS DE LER: ORALIDADES ESCRITAS E MÍDIAS**. VERBANA, Maria Rocha Cordeiro; Lima, Gonzaga Elizabeth. Salvador: CAPES 2013

ANEXO 2 – ESTAGIÁRIA AURÉLIA**RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III NA ESCOLA
IAZINHA PAMPLONA**

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar relatório de Estágio Supervisionado III, realizado no 7º semestre do Curso de Letras da Universidade do Estado de Bahia, Campus IX. A partir das vivências com alunos do Ensino Fundamental Inicial, de 5ª a 6ª série, foi possível tecer algumas considerações acerca da prática docente em Língua Portuguesa na realidade da escola pública, permitindo assim apresentar algumas conclusões sobre alguns pontos a cerca da aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Ensino, Estágio.

INTRODUÇÃO

O relatório de observação de estágio supervisionado III tem como objetivo: descrever a realidade vivida durante o estágio, compreendendo as dificuldades na construção do ensino e aprendizagem dos alunos, descrever através de observação as metodologias aplicadas na sala de aula.

Sabe-se que o estágio é um período necessário para o processo de formação profissional, pois é a experiência que possibilita ao estudante ter a vivência com os conhecimentos aprendidos na sua formação superior, no qual o acadêmico irá por em prática seus conhecimentos aprendidos em sala de aula, fazendo relação entre a teoria e a prática. Assim, o estágio tem como objetivo proporcionar um contato dos futuros professores de Língua Portuguesa com a sala de aula e alunos, para que se possa ter uma adaptação ao ambiente de futuro trabalho, para se ter um bom desempenho como educador.

Graduanda em Letras 2014.1- Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Campos IX¹

O estágio do Ensino Fundamental das series iniciais foi realizado na Escola Municipal Iazinha Pamplona. As observações aconteceram no período matutino e vespertino, entre os dias 03 a 10 de setembro, e a regência foi realizada entre os dias 17 a 28 de setembro.

O objetivo principal deste relatório é descrever a realidade vista em sala de aula e após explanar sobre o que foi presenciado. O relatório foi dividido em três partes: primeiro os procedimentos: onde será apresentada a escola, descrevendo os aspectos físicos da escola. Segundo serão descritas as aulas presenciadas durante o processo de observação. Na terceira e ultima parte, a análise dos resultados do trabalho realizado, destacando pontos acerca do que foi visto, e os pontos positivos e negativos da experiência do estágio.

1. ASPECTOS FÍSICOS DA ESCOLA IAZINHA PAMPLONA

A Escola Municipal Iazinha Pamplona, sob a liderança da professora Sonia Ma. Escobar de M. Ferreira, atende alunos do Bairro Jardim Ouro Branco e seus arredores, atende cerca de 450 alunos do Ensino Fundamental e Eja, têm cerca de 15 funcionários e cerca de 10 professores, efetivos e contratados. Possui uma quadra coberta, 5 salas de aula, um laboratório de informática, sala dos professores, três banheiros e os recursos didáticos e técnicos diversos, salas com mesas e cadeiras, quadro, possuem Retro projetor, computadores, em uma biblioteca: material teórico – coletânea: revistas, jornais, livros para- didáticos , textos variados.

No período noturno, nos dias atuais, sua estrutura recebe os alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Sua estrutura física é boa, a iluminação estar em boas condições. As carteiras em bom estado de conservação, salas de aula climatizadas. A pintura é nova, enfim, é um ambiente de boa estrutura e condição escolar.

2. DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL INICIAL

Sempre houve boa recepção por parte de todos os funcionários da escola, na qual foram observadas as aulas de Ensino Fundamental inicial. Foram assistidas 10 h aulas no período de observação divididas entre as turmas trabalhadas, durante a semana. No primeiro dia de observação, no dia 03 de setembro, foram observadas quatro aulas de Língua Portuguesa. As aulas foram na 5ª A e no 6ª C, assim distribuídas: as duas primeiras foram no 5ª A e as demais no 6ª C. Os alunos das duas primeiras aulas estavam calmos e pacientes, possui um aluno

especial (surdo-mudo). A professora conseguiu desenvolver o conteúdo, contextualizando-o e mantendo a atenção de todos os alunos. O texto trabalhado foi a respeito do Hino Nacional.

Pelo o que foi observado, a professora planejou essa aula direcionando os alunos a uma análise aprofundada dos elementos presentes no hino nacional, uma vez que cada aluno teria concepções distintas dos elementos em sua vida particular. A professora possibilitou a geração de um debate, possibilitando aos alunos exporem suas ideias. Assim, os alunos leram o texto de maneira democrática, ou seja, um de cada vez, e logo após, trataram de expressar suas opiniões acerca do hino nacional. A professora, após ouvir a todos os alunos que queriam se expressar pediu para que redigissem suas versões sobre o hino nacional. As outras duas aulas, como já dito, foram na 6ª C, onde a professora trabalhou a correção de atividades do livro, porém os alunos não se encontravam silenciosos, estavam bastante agitados, uma vez que haviam acabado de chegar do intervalo. O relacionamento das professoras com os alunos foi sempre bastante amistoso isso com todas as séries trabalhadas. É perceptível o respeito que os alunos têm para com os professores.

No dia 10, foram presenciadas duas aulas uma na 6ª B e a outra na 5ª B. Nas primeiras aulas a professora realizou a correção de atividades do livro, passada para casa, e após a correção foi feita a leitura do Livro Alice no País das Maravilhas. Houve muita conversa paralela. A turma apresenta alunos com características de mais velhos em relação a outros da mesma turma, esses mesmos alunos acabam por atrapalhar a aula. As duas ultimas aulas os alunos apresentaram um perfil semelhante, muita conversa paralela, não tão participativos. A direção da escola mostrou-se atenta a isso, já que sempre se pode ver a diretora em sala realizando algumas reclamações para com os alunos.

No dia 06 de setembro foram presenciadas mais duas aulas da professora, na 5ª A. Ela trabalhou com os alunos os conceitos de Cordel, foi perceptível o interesse dos alunos pelo assunto, após explanação do conteúdo a professora pediu para que se fizessem grupos e cada um escolhesse um tema para elaborar um cordel.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO TRABALHO REALIZADO

A primeira aula do estágio foi de muito nervosismo, nunca tinha lecionado antes e tive que lidar com várias situações, que vão desde o planejamento a execução das aulas.

Foi desenvolvido um trabalho que contemplasse a realidade dos alunos, mas que, no entanto, pudesse ajuda-los e se encaixasse com o trabalho que já vinha sendo desenvolvido pelos

professores, pois um dos deveres dos estagiários em sala de aula é contribuir com a escola, alunos e professores no que diz respeito ao ensino-aprendizagem.

Para uma boa realização da regência do estágio foi utilizados teóricos como: Irandé Antunes, Fábio André Coelho, Roza Palomanes, Marta Morais da Costa, entre outros.

Nas primeiras aulas do dias 17/09, foi trabalhado ortografia com os alunos da turma 5ª A, onde os alunos aprenderam os conceitos de: traz, trás e atrás. Foi explicado o conteúdo de forma lúdica, apresentando exemplos, e situações de uso. Após toda explicação foi passada uma atividade do livro para fixação do conteúdo. No dia 18/09, começamos a aula com correção da atividade do livro e mais uma discussão sobre o conteúdo trabalhado, logo após iniciamos a leitura e discussão do Livro: Terra dos Meninos Pelados. Para finalizar a semana de aula com a turma, no dia 20/09, foi realizada uma revisão sobre: Locução adverbial, para a realização das provas da unidade. Na mesma turma, no dia 20/09 foi trabalhado a aula de redação com os conceitos de conto policia/conto de enigma. E solicitado para elaboração de um conto de enigma.

Já na segunda semana, dia 24/09, usamos uma das aulas para darmos continuidade ao conto de enigma, trabalhado na aula de redação, por não ter dado tempo para concluir. Logo em seguida foram realizadas apresentações dos cordéis feitos pelos turma. No dia 25/09, iniciamos a aula com crase, aula dinâmica, com exemplos e boa participação dos alunos. Para finalizar as aulas, no dia 27/09 tivemos correções de atividades passadas para casa. Como a matéria de redação é com a mesma turma, já aproveitamos a aula do dia 27/09 para apresentação dos contos de enigma e as auto correções.

Na turma do 6ª B, foi trabalhado o conteúdo dos Advérbios e Locução Adverbial entre os dias 17/09 e 21/09 a turma se mostrou bem receptiva ao assunto e a forma trabalhada, a cada passo que dávamos era pedida à participação dos alunos com alguns exemplos, sempre nos minutos finais da aula era trabalho o Livro: Alice no País das Maravilhas. No dia 24/09 a aula foi dinâmica, com jogos sobre o assunto trabalhado. Ao final foi pedido para que os alunos criassem um texto sobre binômios fantásticos, através do trabalho feito com o Livro. Assim, a aula do dia 28/09 foi encerrada com a apresentação dos textos para toda a turma.

Na turma do 6ª C, nas primeiras aulas dos dias 17/09 e 20/09 foram trabalhados os conceitos de Adjetivo, com a leitura de um poema e a partir do poema um caça-palavra. A turma se mostrou não gostar de leitura, muitos quando convidados a ler se recusavam, e a conversa paralela era grande. Foi passada para casa atividades do livro, que por sinal também não foram realizados por maioria da turma, precisando ser feitas em sala e logo corrigidas. No

dia 24/09 foi realizada revisão dos conteúdos para realização de prova da unidade e aplicação de atividade para fixar o conteúdo. Enfim, no dia 25/09 o estágio foi finalizado com aplicação de prova.

Já na turma do 5^a B, nas primeiras aulas dos dias 17/09 e 20/09 também foi trabalhado os conceitos dos Advérbios e Locução Adverbial, turma assim como parte das outras também bem dispersas, mas muito prestativas a realização das atividades. Foi trabalhado atividades do livro paradidático, e também realizado a leitura do Livro: Terra dos Meninos Pelados. Nas aulas do dia 21/09 finalizamos a semana corrigindo as atividades passadas para casa e continuamos os trabalhos com o Livro: Terra dos Meninos Pelados.

Para finalizar a semana de estágio, as aulas dos dias 24/09, 27/09 e 28/09 foram voltadas para finalização da leitura do Livro: Terra dos Meninos Pelados, revisão dos conteúdos para realização da prova da unidade, e por fim, aplicação da prova.

CONCLUSÃO

A prática docente vivida a partir do estágio é de extrema importante para a vida acadêmica, ainda mais quando falamos de acadêmicos em licenciatura, pois é durante esse momento que teremos contato direto com a futura profissão que iremos exercer, assim, podendo colocar em prática toda teoria vivida na universidade.

A partir das dificuldades vivenciadas durante o estágio possibilitou perceber que é daí que podemos construir nossa identidade profissional, como professores e educadores, e assim acreditar em nossa capacidade de exercer o nosso ofício profissional.

Durante a prática de estágio foi fácil perceber o grande desinteresse dos alunos aos conteúdos, ainda mais, quando se trabalha com monotonia, e sem apresentar aula que estimule a criatividade dos alunos. É preciso elaborar aulas dinâmicas, pois os alunos cansam rápido, então é preciso ter uma variedade de atividades para eles realizarem durante a aula, caso contrário, não prestam atenção e a sala vira uma bagunça, a conversa paralela domina muito fácil a turma.

Sendo assim, é necessário que o nós como professores busquemos ter uma postura mais centrada na reflexão do ambiente no qual será nosso futuro local de trabalho, elaborando ferramentas para poder saber se movimentar em sala, com os alunos e para os alunos, além disso, nunca se distanciar do hábito da leitura de obras literárias, fazendo com que os alunos tomem gosto por ler e estudar.

REFERÊNCIAS

BARROS, Fernando Hélio Tavares de; **LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: relatório de experiência de estágio supervisionado na Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino**. Revista Eventos Pedagógicos. 2011.

ANEXO 3 - ESTAGIÁRIA IRACEMA



17

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IX
COLEGIADO DE LETRAS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

BARREIRAS-BA

2018

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio da disciplina de Estágio Supervisionado III, nas séries do ensino fundamental II, do curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas, foi realizado a partir do projeto "METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, que tem a finalidade de contribuir na formação de educandos por meio do desenvolvimento da leitura e escrita, como fonte de prazer e apropriação de conhecimento pessoal e sociocultural.

Com base no exposto, o presente relatório faz uma abordagem da prática pedagógica do projeto, que foi realizado em duas turmas do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Carmosa Francisca da Silva, localizada em Barreiras-BA. A escolha em desenvolver um projeto voltado para a leitura e escrita, deu-se a partir do diagnóstico e observações realizadas junto aos educandos e educadores da escola, em que foi possível detectar a necessidade de aprimorar a leitura e escrita e oportunizar os educandos conhecer e valorizar a riqueza e a variedade de textos que circulam nos espaços sociais.

Sabemos que a educação é o instrumento que permite as pessoas buscarem uma melhoria de vida, capacitando-as para competir no mercado de trabalho, reconhecer seus direitos, bem como agir criticamente sobre o meio em que vivem. Neste sentido, um dos maiores objetivos do ensino no ensino fundamental II é de possibilitar que todos os educandos, possam ler, compreender e escrever, segundo suas próprias formas de conhecer, sua história e seu mundo.

Portanto, acreditando na possibilidade da educação transformar a sociedade, a elaboração e a realização deste projeto visando sanar ou ao menos diminuir as dificuldades na leitura e escrita dos educandos buscou criar condições na sala de aula, que permitissem aos alunos terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e necessários ao exercício da cidadania.

Neste relatório, será exposto em linhas gerais, o contexto no qual o trabalho de estágio realizado está inserido e os autores utilizados para fundamentá-lo. Abordando também os procedimentos metodológicos utilizados, bem como, a análise dos resultados alcançados e o relato de todas as minhas experiências vividas no ambiente de estágio. Considerando o quanto é importante para o futuro

educador à troca de experiências no ambiente escolar, proporcionando uma reflexão da prática docente.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

O projeto que deu origem a este relatório foi desenvolvido na Escola Municipal Carmosa Francisca da Silva, com duração de 50 horas, no período 17 de Setembro a 21 de Novembro de 2018, tendo como clientela 18 alunos no 6º ano e 17 alunos no 7º ano do ensino fundamental II.

A referida escola localiza-se na Rua Lazineira Pamplona S/N no bairro Morada da Lua, Barreiras – BA. A escola funciona em um espaço próprio e oferece à sua clientela (06) seis salas de aula, em tamanho médio a grande. A quantidade de alunos também é em média de 17 a 25 alunos por sala de aula, (01) recepção, (01) sala de direção, (01) refeitório, (01) secretaria, (01) sala dos professores, (03) banheiros tamanho médio, (01) cantina de tamanho grande e uma área de lazer onde as crianças do ensino fundamental I e II fazem recreação.

As turmas do 6º e 7º anos do ensino fundamental II escolhidas são compostas por 17 e 18 alunos com faixa etária entre 12 e 14 anos. Durante as aulas todos demonstraram interesse e participação nas atividades propostas, porém alguns apresentaram dificuldades ao ler e escrever durante estas atividades.

A Escola atende a turmas do Ensino Fundamental II do 1º ao 9º ano e turmas do EJA Educação para Jovens e Adultos, nos turnos (matutino, vespertino e noturno). A mesma possui um quadro de funcionários diversificado entre servidores concursados e contratados, além de auxiliares de serviços gerais que trabalha nos três períodos, matutino, vespertino e noturno, uma gestora, um coordenador, vice-diretora, uma secretária, uma auxiliar de secretaria e três ajudantes de limpeza.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola está sendo reformulado e por isso o acesso foi restrito. Mas, segundo a diretora, o Projeto Político Pedagógico, visa não apenas às necessidades materiais da escola, mas também um ensino de qualidade com a participação de todos os profissionais com o objetivo de melhorar o desempenho escolar e dentre outros objetivos, possibilitar a autonomia e a identidade pedagógica, política, administrativa e financeira da instituição escolar. Nessa perspectiva pode se dizer que o Projeto Político Pedagógico é de

fundamental importância para definir e manter as tomadas de decisões acerca do que se quer realizar na escola. Ainda segundo a diretora, o PPP contempla os fatores de ações favoráveis a nossa missão de educadores, visando à elaboração de um projeto flexível e contextualizado com a historicidade cultural e econômica da região, que mediante os avanços e retrocessos, vive uma constante necessidade de novas avaliações com amplitudes que contemple as propostas e metas a serem alcançadas, pois a escola anseia por melhorias que vise resultados satisfatórios em todas as áreas do processo do ensino-aprendizagem.

Considerando que a educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais à transmissão e busca de informações, ao exercício da reflexão e partindo do diagnóstico realizado em que os alunos apresentaram dificuldades no que se refere à leitura e escrita, fez-se necessário a realização deste projeto "METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA" para propiciar aos educandos o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, favorecendo o desenvolvimento das capacidades linguísticas e criadora dos mesmos.

Assim, o aprendizado da leitura e da escrita transforma o indivíduo permitindo-lhe um constante crescimento. Para que o aluno aprenda a ler e a escrever é necessário conviver com práticas reais de leitura e de escrita, que entrem em contato com textos diversos, criando assim situações que tornem necessárias e significativas as práticas de ler e escrever.

Logo, o aluno ao aprender a ler e escrever corretamente se torna leitores críticos, participando socialmente e politicamente na sociedade e garantindo assim seu direito a cidadania.

3. METODOLOGIA

Esse projeto buscou através do uso dos diversos tipos de textos trabalhar de maneira interdisciplinar. As atividades propostas pelo projeto despertaram nos educandos o gosto e interesse pela leitura e a escrita, objetivando o estímulo da aprendizagem, interagindo com os diversos conhecimentos.

Nesta perspectiva, foi utilizada uma metodologia em que o cotidiano dos educandos fosse explorado em seus múltiplos aspectos: social, cultural e histórico, numa ação dinâmica que possibilitou o entendimento de suas relações com o outro e com a sociedade.

De início trabalhei textos que trazem a oportunidade de reflexão bem como o objetivo de levar aos estudantes a compreenderem a importância da leitura, da releitura e da escrita, pois saber ler é um privilégio e lendo ficamos sabendo de muitas coisas e mais preparados para a vida. A princípio fizemos uma roda de conversa falando sobre a Literatura, apresentei alguns textos e pedi para que eles relatassem o que conseguiram compreender.

Após às observações realizadas pude assim entender que é preciso ter compromisso e dedicação para desenvolver uma metodologia de ensino que envolva o aluno no processo ensino-aprendizagem que tenha significado para sua vida. Também pude observar que a professora usa o quadro para dar instruções sobre o que está sendo ensinado no livro didático e usa exercícios complementares em forma de testes avaliativos seguidos da correção dos cadernos no final de cada aula.

Nesse período observei que, alguns alunos ainda apresentam dificuldades relacionadas à leitura e a escrita. Mas, achei interessante a atenção da professora em relação a esses alunos com dificuldades, para os quais ela usa estratégias diferenciadas como, conduzi-los à sala de leitura com intuito de motivá-los a ler diferentes livros como: literatura, contos e poesias, e com isso despertar o interesse pela leitura que segundo ela, tem dado certo. Se for olhar a situação da escola, talvez a professora pudesse até ficar desmotivada, mas mesmo que o ambiente escolar esteja deteriorado, como a pintura, o telhado, as instalações, a professora e os alunos não se deixam levar pelas dificuldades. São assíduos e só faltam quando acontecem algo com o transporte escolar, percebi também que a relação entre aluno e professor é bastante amigável. Na sala de aula, a professora mostrava bastante comprometida com o ensino, demonstrando empenho para desenvolver as atividades de acordo com a realidade dos mesmos.

Segundo a professora, as aulas são ministradas de acordo com o planejamento que serve como guia de orientação em consonância com conteúdos

sugeridos pelos PCNS, que atenda alunos na faixa etária entre 08 - 10 e 15 anos de idade. Como estagiária, pude observar e analisar o conteúdo programático das aulas, a postura da professora, o estímulo dos alunos, as avaliações críticas referentes aos métodos utilizados. Na aplicação das atividades, boa parte dos alunos demonstrou interesse na realização das atividades, mas há também como sempre situações de muita distração conversas paralelas, uso de celulares e brincadeiras em sala de aula.

Na minha observação entendi que no momento do ensino da gramática é que ocorrem as distrações, mas segundo ela, há um planejamento anual a ser cumprido que ainda apresenta um pouco de tradicionalismo, mas que ela procura trabalhar também a leitura, produção textual, com o intuito de contribuir com aprendizado dos alunos. Contudo, tive a oportunidade de vivenciar a realidade do cotidiano escolar bem como conhecer a estrutura física, administrativa e os desafios que todos os envolvidos nessa tarefa de educar encontram no seu dia a dia.

Na semana seguinte, o tema gerador abordado foi "Família" neste sentido, com o objetivo dos alunos compreenderem que família é uma instituição social composta por diversos membros e que pode ser formada de várias formas. Em seguida foi questionado aos alunos como eles definiam família e quais valores devem está presente nesta instituição social.

Em seguida foi realizada uma atividade no caderno em que os alunos deveriam responder três questionamentos: Quais valores você aprendeu com: seus pais e os que acham mais importantes. Depois foi feita a socialização das respostas com toda a turma.

As duas últimas atividades tiveram como objetivo que os alunos reconhecessem a importância dos valores da família nos dias de hoje, já que os valores tanto morais quanto sociais estão a cada dia mais ausentes na vida das pessoas e se perdendo no meio familiar em seguida foi aplicada uma atividade escrita na folha sobre o texto.

Na quinta semana o tema gerador foi "A cidade e sua memória" e com os subtemas "Minha cidade, qual a sua origem?", com os seguintes objetivos específicos: Conhecer o significado do nome de Barreiras, reconhecer as festas tradicionais e a culinária barreirense como aspectos importantes da cultura

barreirense. Esse tema foi abordado devido à quinta semana de estágio ter sido realizada na semana de aniversário da cidade.

Outra atividade realizada na disciplina de Língua Portuguesa, foi a apresentação de um dicionário e como se faz seu uso. Foi entregue uma atividade na folha com o tema "Dicionário dos valores" para ser realizada em grupo, na atividade os alunos tiveram que encontrar o significado dos valores presentes na atividade.

Na última semana de estágio na disciplina o tema gerador foi "Desenvolvimento Sustentável" e como subtemas: Cuidando para que não acabe. Cujo objetivo era para que os alunos conhecessem algumas maneiras de se viver de modo sustentável e compreender que quando usamos os produtos ambientais com economia e inteligência, ajudamos a proteger o ecossistema em que vivemos. Foi realizada a leitura coletiva do texto desenvolvimento sustentável do livro de ciência e interpretação do mesmo. Em seguida foi explanado os assuntos das principais ações humanas que contribuem para o desequilíbrio ambiental e as possíveis consequências das transformações que ele provoca e também sobre o que devemos fazer para preservar o meio ambiente e utilizar os recursos naturais de maneira correta e consciente para não destruir o ambiente.

Foram entregues fichas aos alunos para que eles pudessem citar alguns problemas ambientais e indicar as possíveis soluções, além de montarem um cartaz com algumas mensagens de conscientização que foram socializadas e o cartaz exposto na sala de aula.

E no dia do encerramento, foram expostos alguns dos trabalhos realizados em sala de aula, também foram realizadas duas dinâmicas a dos balões, onde foram distribuídas pela sala de aula balões contento adivinhações dentro, cada aluno iria estourar dois balões e tinha que responder a adivinhação e a outra foi a dinâmica do sorriso milionário.

O principal objetivo dessa dinâmica é propiciar a descontração e integração dos alunos de uma forma divertida. Foi distribuído para cada aluno 5 bolinhas de papel, dado o sinal os alunos tinham que sair e procurar um companheiro, em seguida parar em sua frente, olhar fixamente nos olhos desse companheiro que por sua vez não pode sorrir, quem sorrir primeiro paga uma bolinha para a pessoa a

quem sorriu. O vencedor foi quem terminou a brincadeira com mais "dinheiro", que será o milionário.

Na metodologia procurei desenvolver atividades diversificadas com o intuito de que os educandos percebessem a variedade de textos e suas características para que refletissem sobre a importância da leitura e escrita no nosso meio social. Sempre fazendo a relação com a realidade do educando, levando-o a dialogar, argumentar, participar e se interagir nas discussões e com os demais alunos, para também desenvolver a oralidade e a criticidade.

Outras atividades foram realizadas durante o estágio sempre com o propósito de gerar discussões, questionamentos e troca de informações. A todo o momento foi estimulado aos alunos o desejo pela aprendizagem, o interesse pelos conteúdos, indagações e a vontade de sempre adquirir conhecimento e reconhecendo o mesmo como ferramenta fundamental para a mudança e transformação para uma vida mais digna e cidadã.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estágio em sala de aula me proporcionou experiências que ficarão marcadas para sempre, pois eu já havia trabalhado com turmas do ensino fundamental II e para mim foi sem dúvida, um momento de grande desafio e aprendizagem.

Antes de tudo é necessário conhecer a realidade das crianças, para definir melhor a estratégia a ser adotada no processo de ensino. As atividades devem ser desenvolvidas de acordo com a realidade social e cultural da turma, pois cada aluno possui peculiaridades e marcas que compõem sua identidade, logo, a sala de aula deve ser um espaço de vivência, experimentação e construção.

Dessa forma, foram desenvolvidas atividades que possibilitaram aos alunos compreenderem a escrita e a leitura, através de diversos textos e dinâmicas que se inseriam dentro de sua realidade, fazendo-os refletir e fazer uso das habilidades linguísticas.

E nesta perspectiva, Freire (2006) define:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (p. 22)

Neste sentido, o processo de apropriação da leitura e da escrita é indispensável e significativo na vida das pessoas, vai além do aprender a se comunicar e decodificar códigos e se constitui na possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, ampliar a visão de mundo e compreender a função social do texto.

Assim a escola tem a responsabilidade de garantir a seus alunos saberes necessários, não só para que eles leiam, interpretem e interagem, mas também, para torná-lo um cidadão que atue criticamente na sociedade.

O aprendizado da leitura e da escrita é uma das condições necessárias para o desenvolvimento do ser humano, devendo satisfazer seus desejos e necessidades e, desse modo, possibilitar um maior envolvimento às práticas sociais, podendo se apresentar sob diversas perspectivas, devendo acontecer de modo dinâmico e criativo.

Logo, o processo de apropriação da leitura e da escrita realmente é indispensável e significativo na vida das pessoas, vai além do aprender a se comunicar e decodificar códigos e se constitui na possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, ampliar a visão de mundo e compreender a função social do texto.

E nesse sentido, Klaiman (2004) escreve:

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele provir o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se auto-avaliar

constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – lingüísticas, discursivas, enciclopédias (...) é ensinar, antes de tudo, que texto é significativo. (p.151)

Portanto a apropriação da leitura e da escrita transforma o indivíduo permitindo-lhe um constante crescimento. Para que o aluno aprenda a ler e a escrever é necessário conviver com práticas reais de leitura e de escrita, que entrem em contato com textos diversos, criando assim situações que tornem necessárias e significativas as práticas de ler e escrever. Esse processo deve garantir que o educando compreenda o texto e que construa uma ideia sobre o mesmo.

Neste contexto, apesar das dificuldades no decorrer do estágio, a realização foi fundamental para a aprendizagem dos o medo frente ao novo. Com o material disponível sempre buscava desenvolver os envolvidos (professor/aluno). O desejo de contribuir com a aprendizagem das crianças, foi aos poucos, superando projeto com o máximo de compromisso, responsabilidade e empenho. Acredito que o trabalho foi realizado da melhor maneira possível, mesmo com todas as limitações encontradas.

Trabalhando nessa perspectiva, tive êxito na realização desse projeto, porque muitos alunos superaram algumas dificuldades para ler, interpretar e escrever. Muitos deles tinham vergonha de expressar suas ideias, aos poucos foi tornando-se mais participativos, expondo suas ideias, desenvolvendo a cada dia a sua linguagem oral e escrita.

Portanto, o desenvolvimento desse projeto não foi só benéfico para os alunos, mas para o meu aprimoramento acadêmico, pois foi um momento de reflexão entre teoria e prática, além de ter sido uma vivência nova e maravilhosa, na medida em que eu contribuía com a aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo recebia o amor e a atenção deles, sempre levavam flores, balas e cartinhas, como uma forma de carinho e neste espaço conseguir conquistar um novo ciclo de amizade.

5. CONCLUSÃO

Desenvolver um trabalho voltado para a leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental II é possibilitar a estes sujeitos a compreensão do mundo que os cercam. Assim, acredito que a educação deve estar posicionada na linha de frente na luta contra as exclusões, assim, contribuindo para a promoção e integração de todos os alunos, voltando-se a construção da cidadania.

Na realização deste projeto procurei utilizar metodologias diversificadas e baseadas nas teorias de Piaget. Mesmo diante de muitas dificuldades, principalmente no início do estágio, não foi suficiente para que ocorresse uma desistência, mas buscando alcançar os objetivos proposto no projeto, com apoio da coordenadora e da colaboração da turma, a cada dia fui me identificando e gostando do que eu fazia.

O objetivo principal foi propiciar o desenvolvimento das habilidades de leituras e escrita, favorecendo o desenvolvimento das capacidades linguísticas e criadora dos educandos. Assim, o processo de leitura e escrita é muito mais que apenas um a simples decodificação de símbolos, é ler e escrever com autonomia e desenvolver potencialidades.

O aprendizado da leitura e da escrita transforma o indivíduo permitindo-lhe um constante crescimento. Para que o aluno aprenda a ler e a escrever é necessário conviver com práticas reais de leitura e de escrita, que entrem em contato com textos diversos, criando assim situações que tornem necessárias e significativas as práticas de ler e escrever.

Logo, o aluno ao aprender ler e escrever corretamente se torna leitores críticos, participando socialmente e politicamente na sociedade e garantindo assim seu direito a cidadania.

Partindo desta prática, busquei relatar neste trabalho minhas dificuldades, anseios e vitórias de tornar a realidade encontrada numa realidade prazerosa e reconhecer o estágio como algo muito significativo para minha experiência docente.

Ficando então a lição de que o professor não pode ser apenas um transmissor de conhecimentos, mas também exercer uma influencia positiva sobre os alunos e prepará-los para a vida.

6. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil**: origens, visões da infância e certos traços populares. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

KLAIMAN, Ângela. **Oficina da leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1995. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2. ed. , 1996.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/Autentica, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos Santos, **Avaliação da aprendizagem**: Práticas de mudanças- por uma práxis transformadora. 6ª Ed.- São Paulo: Libertad, 1998.

ANEXO 4 – ESTAGIÁRIA CECI

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CAMPUS IX-BARREIRAS
CURSO DE LETRAS
EIXO TEMÁTICO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO

RESUMO

Este relatório apresenta as experiências vivenciadas no estágio de observação e de regência de Língua Portuguesa, que aconteceu na Escola Municipal Iazinha Pampiana, no período de Outubro a Novembro de 2018. Meu objetivo neste relatório é detalhar as observações feitas por mim durante o estágio de observação, como também a prática docente realizada em sala de aula, que servirão como suporte para o exercício da docência.

PALAVRAS CHAVE: Relatório, estágio de observação, estágio de regência, língua portuguesa.

1-INTRODUÇÃO

A educação em nossos dias é considerada como uma das maiores influências para o desenvolvimento da cidadania, e em consequência desse progresso é evidente o avanço do país em todos os sentidos.

Este trabalho apresenta experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado no Ensino Fundamental, realizado no período de Outubro a Dezembro na Escola Municipal fazinha Pamplona, no turno vespertino, com a turma do 6º ano que tem um total de 28 alunos com idade entre 12 e 14 anos.

Este relatório relata os desafios da implementação do projeto de estágio, o acolhimento pela instituição, bem como a metodologia de trabalho adotada.

O projeto teve como tema Os contos Como Instrumento Facilitador da Aprendizagem na Educação. Com uma linguagem simples e com uma simbologia já estruturada, os contos de fadas fascinam e acompanham as crianças a um mundo de fantasias, de idealizações e dão sentido ao seu desejo de crescer e de mudar o mundo. O objetivo Geral do Projeto aplicado foi Promover atividades diversas por meio dos contos de fadas visando Incentivar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, possibilitando assim o seu desenvolvimento integral.

O estágio foi pautado em um planejamento que prioriza os contos contemporâneos com vistas a contribuir para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança.

2.0 OBSERVAÇÃO

O presente relatório consta o resultado da observação realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental fazinha Pamplona. O Estágio de observação iniciou-se em Outubro. Fui muito bem recepcionada pela professora e alunos, em seguida me apresentei aos alunos esclareci o motivo de minha de minha permanência constante com eles. A partir de então, a professora Rosana passou a me supervisionar durante o estágio de observação, com a pretensão de entender os procedimentos realizados por ela nas aulas de Língua Portuguesa.

No primeiro momento de observação pude entender e pensar sobre a seriedade do exercício da docência para a educação nos dias atuais. E assim apreender que é preciso ter acordo e dedicação para desenvolver uma técnica de ensino que abarque o aluno no processo ensino-aprendizagem que tenha significado para sua vida.

Observei que a professora utiliza o quadro para dar instruções sobre o que está sendo lecionado no livro didático e usa exercícios completos seguidos da correção dos cadernos no final de cada aula.

Nesse período notei que, alguns alunos ainda tem limitações relacionadas à leitura e a escrita. Mas, achei conveniente a atenção da professora em relação a esses alunos com dificuldades, para os quais ela usa estratégias diferenciadas.

2.1 ATIVIDADES DE REGÊNCIA

O Estágio de Regência deu início no dia **17 de outubro a 30 de novembro**. O estágio foi realizado junto à professora e supervisora Rosana. Sendo este o meu primeiro dia de regência, ao entrar na sala a professora me apresentou aos alunos informando-os que a partir daquele momento, eu estaria à frente como professora ministrando as aulas. A partir desse momento, passei colocar em prática os planos de aulas e a ministrar as aulas do 8º ano. Com a orientação da professora, segui os mesmos procedimentos das aulas ministrando os mesmos conteúdos nas duas turmas. Como foi o meu primeiro dia aula como professor, a turma estava um pouco curiosa, fizeram muitas perguntas a mim e à professora as quais procuramos responde-los. Então iniciei as discussões sobre o tema da aula "Sinais de pontuação". O processo avaliativo foi feito observando a participação durante o desenvolvimento das atividades.

Na aula seguinte (23/10) trabalhamos com exclusividades o seguinte tema: Verbos: tempo e modo, distribuí na sala, partes do texto impresso utilizado na primeira para juntos fazemos uma leitura reflexiva observando o uso da do verbo e seguimos com as atividades escritas, durante o desempenho das atividades foram avaliados sobre as experiências e conclusões a partir de informações expressas nas frases do texto. Desse modo, corrigi os cadernos junto com a professora.

Na aula posterior trabalhamos com o tema: Verbo na construção de sentido depois da leitura do texto "Zuzu e Miloca" de Maria Heloísa Penteadó, discutimos sobre o mesmo. A seguir fizeram a interpretação do texto e responderam as questões referentes aos exercícios, logo depois foi o momento de corrigir os cadernos observando a participação ativa durante as discursões e interesse dos alunos.

Na semana seguinte, trabalhei com redação, passamos duas aulas falando sobre teoria e a quinta para trabalhar a parte prática, onde os alunos produziram os textos.

Na semana seguinte trabalhei com "Pontuações", agora estudando a pontuação nas frases no texto. Iniciei a aula entregando o texto impresso intitulado (O asno e o velho pastor) aos alunos que após a leitura, discutimos e fazemos observações sobre a pontuação já estudada na aula anterior sobre a importância do uso correto da pontuação no final das frases para dar sentido ao texto esclarecendo algumas dúvidas. Desse modo, pude perceber que a maioria dos alunos compreendeu, e continuou com as leituras de textos para refletir sobre o tema estudado. Depois de discutir com a turma, passamos às atividades escritas com interpretação e resolução dos exercícios no caderno. Em seguida, depois de acompanhar o desenvolvimento das atividades, corriji e dei vistos nos cadernos avaliando o desempenho e a participação dos alunos durante a execução das atividades.

Na semana posterior trabalhei com a turma (Os tipos de frases, leitura e escrita) no primeiro momento fizeram a leitura observando a forma expressiva de cada frase, e discutimos a respeito, cada um se expressou o que entendeu ao compará-las fazendo anotações o caderno e em seguida prosseguimos com as atividades escritas, após a correção das mesmas, segue-se a avaliação por meio de diálogo e discussão sobre o assunto, foi observada a participação dos alunos durante o discurso.

O dia 13/11 foi o dia do conselho de classe, onde participei da reunião com os professores, todos os funcionários e os pais dos alunos.

No dia 14/11 Após o registro de frequência, realizei as atividades avaliativas e começamos um diálogo sobre os assuntos estudados com o intuito de tirar algumas dúvidas. Os alunos foram avaliados durante o desenvolvimento e execução das atividades propostas dos exercícios e as atividades avaliativas.

No dia 20/11 Após o registro da frequência, continuamos com o tema da aula anterior visando nesta aula concluir a correção das atividades avaliativas e depois de corrigida é atribuída a notas, a professora devolve aos alunos todos os outros trabalhos extraclasse ao término, da aula. A turma foi dispensada.

Nas aulas do dia **21/11**, trabalhei o gênero textual carta, levei um texto impresso e distribuí entre todos. Posteriormente expliquei sobre o gênero textual e propus aos alunos que fizessem uma carta para a professora.

No dia 22/11, Ao chegar à sala, cumprimentei a turma e assei a ficha de frequência em seguida coloque no quadro o tema da aula, realizamos a socialização das cartas escritas pelos alunos e posteriormente a correção.

No dia 23/11, Após os cumprimentos, passei a ficha de frequência e em seguida no primeiro momento, solicitei aos alunos para fazer uma leitura coletiva do conto, "A menina e as balas" (pág. 99) do livro didático. Em seguida, trabalhamos adjetivos, locução adjetiva, artigos e numerais, encerramos a aula observando o desempenho e o interesse dos alunos durante o desenvolvimento das atividades.

em seus desenvolvimentos e assiduidades durante o desempenho das atividades.

No dia 27/11 trabalhamos com o texto Tragédia Brasileira de Manuel Banderia, explorando o gênero textual notícia, e os elementos que constituem o texto.

No dia 28/11 foi feita a revisão dos conteúdos trabalhos, para então aplicar a avaliação, nos dias 29 e 30.

Nos dias de avaliação participei de todas as etapas. Desde a elaboração até a correção das provas.

2.2 A IMPORTANCIA DO ESTÁGIO PARA A MINHA FORMAÇÃO

No início do estágio ficou evidente que a instituição tinha uma rotina que não permitia mudanças pela estagiária. Assim, o projeto inicialmente elaborado não pôde ser efetivado da forma como foi planejado, foi adaptado à instituição escolar.

Outro fator a referir era a experiência por parte da professora regente. Assim, o estagiário quando chega passa a ser visto como um futuro profissional que está em processo de formação, para o qual as experiências de regência são de suma importância. A autonomia dada permitia que a estagiária conduzisse a aula totalmente.

O estágio supervisionado é de fundamental importância para a formação e construção da identidade dos futuros educadores, pois é no seu decorrer que o estagiário pode observar algumas estratégias utilizadas pelo professor regente, notando como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem, assim como interagir com os alunos, se aproximando da realidade escolar na qual irá atuar, podendo trazer questionamentos do dia-a-dia dentro do espaço escolar que, o ajudarão a contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Pimenta salienta que:

{...} os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 1999, p. 20).

Neste sentido, as experiências vivenciadas pelo educador proporcionam conhecimentos que enriquecem a sua práxis pedagógica, a partir dela o educador vai refletir a respeito de seus procedimentos como profissional, fazendo uma análise entre a prática, a teoria e suas experiências diárias no ambiente escolar e na comunidade onde atua, podendo chegar a conclusão de quais são os melhores meios que poderão ser utilizados para desenvolver um bom trabalho como educador e melhorar seus métodos de ensino.

foi possível me apropriar dos conhecimentos necessários para a formação profissional, pois meu conhecimento teórico adquirido no decorrer do curso me auxiliou no sentido de nos dar segurança na realização das observações, no auxílio

à professora, nas intervenções, na regência e no desenvolvimento das atividades que até então só eram vistas na teoria, dentro das salas de aula

Essa etapa me proporcionou uma oportunidade para perceber que minha escolha profissional corresponde com minha aptidão técnica. Neste sentido, o estágio supervisionado representou além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A prática de estágio na docência é sem dúvida parte essencial na formação de acadêmicos, pois está definida na legislação federal – LDB nº 93949/96 – e é discutida no Parecer CNE/CP Nº 27/2001 (BRASIL, 2001):

Deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

Outro fator importante da experiência de estagio foi que eu pude conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho, onde eu pude contemplar a teoria vista antes na universidade, só que agora na prática. O estágio é teoria e prática e não teoria ou prática. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 41).

Uma das atividades intrínsecas ao processo de estágio é elaboração do planejamento, o qual compete a finalidade de organizar a intervenção por parte do professor e sistematizar os conteúdos. O processo de preparação do planejamento deu espaço para uma reflexão acerca da minha prática, possibilitando repensar os objetivos.

O planejamento precisa considerar, além de construção e socialização do conhecimento, questões que envolvam o lúdico, o prazer, enfim, ações em que as crianças possam dar significado as suas aprendizagens, e essa foi uma das principais metas do projeto que norteou esse estagio.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará. O estágio é

um momento de experiência importante, é ali que compreendemos as teorias estudadas na Universidade. É nesse momento que passamos a observar como se dão as relações dentro das instituições educacionais, quais fatores externos e internos interferem no processo de aprendizagem, como os procedimentos pedagógicos são planejados e implementados. Depois de compreender todos esses fatores, é que o estagiário começa a compreender melhor a rotina escolar tentando acertar na sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse momento do estágio traz situações de aprendizagem que comprovam a importância da relação teoria e prática, voltada para o desenvolvimento integral da criança conforme as teorias propõem, mas, também pode trazer momentos de frustração, quando se nota que a concepção de criança e de educação infantil presentes na instituição destoam do que estudamos. Outra frustração foi perceber que um mero estagiário às vezes não consegue utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso por conta da hierarquia vigente e ao se posicionar contrariamente escuta a seguinte frase: "Acostume-se ou vai sofrer com essas inquietações, na prática a teoria é outra".

A convivência no período de estágio com as professoras, os alunos e demais membros da escola, nos permitiu conhecer a realidade do dia-a-dia e as especialidades dos profissionais de educação, nos oportunizando a chance de aprender na prática, e de estarmos preparadas para enfrentar os desafios da profissão.

Diante do exposto, fica evidente que o estágio representou uma experiência única e de suma importância para a minha formação, onde é possível vivenciar na prática os desafios da profissão docente.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. A *Psicanálise dos Contos de Fadas*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes acesso em Abril de 2018.

CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001 - Portal do MEC- disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf

PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHNEIDER, R. E. F.; TOROSSIAN, S. D. *Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea*. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 12, p. 132 – 148, ago. 2009.

ANEXO 5 – ESTAGIÁRIA ISAURA



ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

RESUMO

Como atividade exigida na grade curricular do Curso de Letras Vernáculas, o Estágio Supervisionado III visa à contextualização da própria formação por meio das análises que o estudante realiza entre as aulas teóricas e as atividades práticas do campo de estágio. Assim, o presente estudo é uma análise da experiência no curso de Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus IX, durante o Estágio Supervisionado III, no Ensino Fundamental II, realizado em uma escola pública municipal da cidade de Angical-BA, qual seja, Colégio Municipal Prefeito Florisvaldo Ferreira. Este relato das experiências vividas no campo de estágio propõe reflexões sobre a importância dessa atividade na formação do profissional de Letras. O estudo descreve os desafios na execução do projeto de estágio, bem como a metodologia de trabalho adotada. Entrelaçadas as teorias de prática docente em torno dos conteúdos mediados em sala (Linguagem conotativa e denotativa, figuras de linguagem, modo imperativo, conjunções, texto literário e leitura e interpretação) os resultados apontam sobre modo a escassez de conhecimento literário no Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Literatura. Ensino Fundamental II.

1 INTRODUÇÃO

Cumprindo as exigências do Estágio Supervisionado III, no que se refere à prática e exercício da leitura, escrita, oralidade, literatura e gramática em sala de aula, o estágio foi realizado na turma 8º ano do Ensino Fundamental II, no Colégio Municipal Prefeito Florisvaldo Ferreira, na cidade de Angical – BA.

O estágio contemplou várias etapas sendo elas: fundamentação teórica, definição da escola, observação das aulas e regência, somando um total de 105h/a divididas em 10h de observação e em 40h de regência.

O projeto de estágio efetivado na instituição supracitada teve como tema “Língua e Literatura no ensino Fundamental II: Instrumentos para Construção Cultural e Pensamento Social” visando colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem da língua e literatura no Ensino Fundamental II, utilizando uma metodologia que compreendia, aula expositiva/teoria,

produções escritas e debates de assuntos presentes no contexto social.

O Estágio Supervisionado III foi uma experiência enriquecedora no processo de formação docente, uma vez que através dele foi possível compreender o papel do professor não somente como um mediador do conhecimento, mas também como um transformador social.

Sendo assim, as atividades propostas no estágio foram pensadas de modo que, em cada conteúdo apresentado (Linguagem conotativa e donotativa, figuras de linguagem, modo imperativo, conjunções, texto literário e leitura e interpretação), houvesse um diálogo entre os conteúdos apresentados e pautados nos exemplos da realidade social dos alunos.

Considerando que a proposta de estágio contemplou a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento, o presente estudo teve como método a pesquisa-ação, visto que através dela o futuro docente refletiu criticamente sobre suas ações.

Para Barbier (2002, apud TANAJURA; BEZERRA, 2015, p.12), a "pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis." Ou seja, com o intuito de transformar sua conduta no uso de uma ação transformadora. Para Michel Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLENT, 1985:14 apud BALDISSERA, 2001, p. 01).

Assim, a metodologia pesquisa-ação é uma forma de ligar teoria e prática criando um clima, dentro da instituição que está sendo analisada, de troca de saberes, competências e de permanente formação.

O *locus* da Pesquisa foi o Colégio Municipal Prefeito Florisvaldo Ferreira, sendo coletadas amostras de 24 alunos do Ensino Fundamental II. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação da prática pedagógica da docente, coleta de dados gerais da escola e análises das produções escritas dos alunos.

Considerando esse caráter interativo da pesquisa-ação os dados foram coletados observando a interação entre alunos e estagiária, as dificuldades enfrentadas nas produções escritas e realização de atividades.

2 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Dentre os dias 25 de setembro a 05 de outubro de 2018, a estagiária teve a oportunidade de observar as aulas da disciplina de Língua Portuguesa da turma do 8º "1" do Colégio Municipal Prefeito Flrisvaldo Ferreira.

As aulas nesta turma costumavam iniciar às 7h15min e serem finalizadas entre 10h30 e 11h, tendo um total de 24 alunos. Durante esse período, buscou-se compreender a dinâmica de das aulas da regente e observou-se que elas são guiadas pelo livro didático, apenas. Contando com esses recursos, os alunos não estudaram nem um conteúdo gramatical ou literário, foi possível perceber apenas aulas com correções de atividades e leituras de textos presentes nos livro didáticos.

A correção, algumas vezes era feita oralmente, outras, a docente fazia no quadro. Os alunos, em sua grande maioria, não pareciam intimidados em perguntar quando surgiam dúvidas e a professora, sempre solícita, os respondia.

Foi possível perceber, durante as observações que os alunos gostam muito de ler e sempre se pronunciavam com interesse em ler os textos propostos nas aulas. A metodologia de leitura da professora regente era única, ela sempre pedia para os alunos fazerem uma leitura silenciosa e depois pedia para que cada um lesse em voz alta, e todos liam sem nenhum problema, após a leitura havia discussão sobre o que era lido e a realização de atividades do livro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio não houve barreiras no desenvolvimento do Estágio III na escola escolhida tanto para observação, quanto para a regência. A professora regente foi solícita e apresentou prontamente os conteúdos já trabalhados em sala de aula e o que ainda seria ensinado aos alunos, de modo que contribuiu para, facilmente, elaborar os planos de aula da turma em questão.

Divididas em três áreas, foram ministradas aulas em 26 dias, o que totalizou 40 horas. Foi trabalhado conteúdos de Gramática e literatura.

Em todas as aulas foram propostas atividades, que foram cumpridas pelos alunos. Atividades como seminário, exercícios foram realizados por grande parte dos alunos sem resistência e trouxeram resultados satisfatórios.

As primeiras aulas foram de Gramática e, após explanação e discussão a respeito do assunto “sentido denotativo e conotativo”, foi solicitado aos alunos que identificassem o tipo de linguagem nos textos trabalhados (literário e não literário) conforme as características aprendidas em sala de aula. Prontamente os alunos realizaram a atividade, a única resistência foi por conta do tempo. E esse foi o primeiro fator de dificuldade identificado na proposição e efetivação da produção em sala de aula.

A aula aconteceu e as propostas de atividades precisaram ser reduzida para se adequar ao horário. As atividades foram reduzidas, mas concluídas. Também identificou-se que, por ser um exercício feito e corrigido coletivamente, os alunos relutaram menos em executá-lo, tendo em vista que, rapidamente, poderiam concluí-lo.

Considerando novo para os alunos, foi interessante a realização coletiva da atividade, bem como da correção, para que, socialmente, os conceitos pudessem ser acomodados na aprendizagem dos alunos. Assim também destaca Davis, Silva e Espósito (1989 apud Soares e Leal):

[...] interações sociais fazem-se necessárias sempre que não for possível se alcançar, em isolado, a solução para um dado problema: cada aluno deve se incumbir de parte do processo de construção de conhecimentos para que, num esforço conjunto, a solução seja alcançada (Davis, Silva e Espósito, 1989, p.52).

Veiga (2000) confirma:

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos. (Veiga, 2000, p.105).

Já sobre figuras de linguagem, a experiência que mais se destacou no sentido da oralidade no momento de apresentação de seminário. Após aula expositiva e discussão sobre a presença de diferentes figuras de linguagens nas letras de músicas da realidade dos alunos, foi proposto a eles que em grupo escolhem uma ou mais músicas que costumam ouvir e analisá-la a fim de encontrar a recorrência de figuras de linguagens e explicar o contextos da linguagem ali presente.

Os estilos musicais eram livres, antes da proposta ser aplicada os alunos tiveram a oportunidade de saber o que era um texto literário e outro não literário, foi apresentado a eles um texto jornalístico e um poema sobre o mesmo assunto, assim ficou mais fácil para compreender os tipos de linguagem utilizadas em cada um.

Na aula sobre Modo Imperativo, os alunos sentiram um pouco de dificuldade na realização da atividade proposta após a aula expositiva, pois não compreenderam como se dava a formação do Modo Imperativo pela falta de conhecimento prévio, pois não tinham muito conhecimento sobre os outros modos verbais. Chega-se então, ao segundo problema no processo de aprendizagem: falta de conhecimento prévio dos alunos. Sobre isso, Ausubel, Novak e Hanesian (1983 apud Miras, 2006) destacam que "O fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados".

Esse problema também perpetuou nas aulas sobre conjunções, pois os alunos não lembravam mais conteúdos que são pré requisito para ser compreendido, tal como frases, orações, orações coordenadas e orações subordinadas. Sendo assim foi preciso mais aulas para explicar esse conteúdo e propor atividades.

Todos os conteúdos trabalhados foram também apresentados dentro de um contexto e isso facilitou a aprendizagem dos alunos, pois o conteúdo por si só por causar um efeito de não fazer sentido para o aluno. No entanto, uma vez que este é apresentado dentro de um contexto, seja no texto, na música, poema, etc. torna-se mais significativo.

A literatura, foi o eixo mais pensando a ser trabalhado no Estágio III, isso porque muitos professores não dão ênfase a literatura no Ensino Fundamental II, sendo assim, desde o início da regência os alunos já tiveram contato com textos literários a fim de familiarizar. Foi proposto, portanto, um momento de conversa literária na sala a partir de um contexto social, que foi o racismo, sendo assim, foi trabalhado o conto de Conceição Evaristo, "Maria".

A princípio os alunos leram uma reportagem sobre o racismo e depois tiveram contato com o conto de Conceição Evaristo, houve uma roda de conversa e os alunos conseguiram perceber que a literatura é ficção, mas se baseia em uma realidade social e é capaz de transformar. E é válido afirmar que o momento foi transformador, os alunos fizeram relação do texto com a realidade deles e perceberam a importância da desconstrução de conceitos estereotipado.

Constata-se, portanto, que a má administração de tempo foi o principal fator que corrobora para a resistência na produção e participação em sala de aula. Seguido pela falta de conhecimento prévio em determinados casos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da perspectiva de trabalho e observações em sala de aula foi possível perceber as maiores dificuldades, por conseguinte, foram desenvolvidas as atividades gramaticais e literárias voltadas para os alunos. Os objetivos propostos no Estágio foram alcançados, onde se levantou alguns pontos críticos, como a interpretação de texto e participação nas atividades propostas. Após a apresentação de uma nova proposta de com o intuito de promover uma aula mais dinâmica e rítmica provocando um maior empenho de todo foi possível perceber uma diferença de comportamento e interação dos alunos, o que contribuiu com o desenrolar das aulas.

Desse modo, no Estágio foi possível desenvolver uma linguagem relacionada ao cotidiano do aluno, para que a partir desta realidade, houvesse uma interligação entre os assuntos apresentados, surtindo um maior interesse. Por isso é fundamental a prática do estágio, pois através do auxílio da orientadora houve uma condução da melhor maneira, havendo assim a qualificação do estagiário, afinal, o processo de formação do educador é contínuo e vários fatores são basilares para um bom resultado.

Cabe ressaltar que o processo de formação do professor estagiário é gradual e influenciada por situações do cotidiano e também teóricos, através das abordagens dos autores discutidas foram confrontadas teoria e realidade. Portanto, as experiências do Estágio é possível retornar à Universidade, construindo críticas ao que foi vivenciado para que sejam apresentadas possíveis soluções, com o intuito de entender, de maneira mais sistemática, o cotidiano escolar e buscar práticas que funcionem.

Andrade (2005, p. 01) afirma que “não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados; conhecer as teorias da aprendizagem; as técnicas de manejo de classe e de avaliação”. Por essa razão as situações práticas do estágio são tão importantes no processo de formação do estagiário, pois neste momento a teoria é posta em prática, e neste momento é fundamental que o profissional se posicione diante da instituição de ensino, caso a mesma adote práticas que coloca o aluno em alguma situação de fragilidade ou constrangimento.

Desse modo, é importante ir além, deve-se, portanto, buscar desenvolver relações interpessoais, afetivas, compreender a formação de um indivíduo e interagir com o meio que

vive. Através dessas práticas, o sujeito é inserido e constrói novas formas de saberes social. Portanto, o professor estagiário tem papel fundamental em trazer essa nova visão de mundo, que vai se esvaindo cotidianamente pelo descaso esmagador do sistema.

Paulo Freire (1996), em que a educação é um ato político. "Não há finalmente, educação neutra, nem qualidade por que lutar, no sentido de reorientar a educação, que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la" (FREIRE, 2002,p.23) A teoria exposta ressalta que é preciso conhecer a realidade do aluno, entender porque ainda não concluíram o estudo. Relações afetivas são determinantes para se estabelecer a confiança e o aprendizado. É preciso se posicionar diante da realidade e trazer novas perspectivas sociais aos alunos. É inútil desenvolver um trabalho pensando apenas em cumprir a carga horária proposta. É preciso ir além, se inserir no processo como um todo e acreditar que um bom trabalho promove mudanças. Vivenciar experiências, insistir e acreditar.

Referências

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em 08 nov. 2017.

COUTO, Sonia Souza Feitosa. **MÉTODO PAULO FREIRE: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação**. FE-USP - São Paulo – 1999.

Diretrizes e bases da educação nacional. **SEÇÃO V: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em: 03 de novembro de 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: **A trajetória de Paulo Freire**. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma bibliografia**. São Paulo. Cortez: instituto Paulo Freire 1996.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 2 a ed. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MASETTO, Marcos T. **Inovação curricular no ensino superior**. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em: . Acesso em: 8 set. 2011.

MIRAS, M. **O ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. In: COLL, C. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2006. p.57- 76.

RUOTTL, William. **A produção textual escrita na EJA: uma análise a partir dos estudos da Análise Crítica do Discurso**. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo Puc-Sp. São Paulo, 2008. Setor de Educação de Jovens e Adultos. **GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÕES, FUNCIONALIDADES E ATIVIDADES**. Disponível em: <http://www.eja.educacao.org.br>. Acessado em: 05 de Novembro de 2017.

SOARES, Fátima da Silva; LEAL, Telma Ferraz. **É em grupo ou individual, professor? A prática de trabalho em grupo no Centro de Educação da UFPE sob duas óticas: docente e discente**.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas.** *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun.. 2015. Disponível em: periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/408/pdf. Acesso em 08 nov. 2017.

VEIGA, Ilma P. A. **O seminário como técnica de ensino socializado.** In: Veiga, I.P. A. (org). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas: Papirus. 2000

VIEIRA E RESENDE. **ANÁLISE DO DISCURSO (PARA A) CRÍTICA: O Texto como Material de Pesquisa.** Editora: Pontes Editores. Campinas – SP, 2011.

ANEXO 6 – ESTAGIÁRIA INOCÊNCIA

Componente Curricular: Estágio III.

Relatório de Estágio: (Observação e Regência) numa escola pública na cidade de Barreiras-BA.

Este relatório tem como objetivo geral demonstrar como se desenvolveu o estágio III, componente curricular este de suma importância para a boa formação do profissional de Letras, pois é no estágio que acontece o confronto de teorias diversas e a vivência destas dentro da sala de aula, possibilitando dessa forma a verificar que nem sempre a teoria funciona de início, e que é a constância e a perseverança criativa dos educadores e equipe escolar, e ou não esquecendo o papel dos educandos no processo ensino aprendizagem que vão fazer acontecer.

De acordo com Cole (1998) o ensino assume na teoria vygotskiana o caminho através do qual os sujeitos percorrem, a partir de seu nível de desenvolvimento real, adquirir conhecimentos socialmente e culturalmente estabelecidos. Nesse sentido a escola, como instituição educacional, e o educador são capazes de desempenhar essa função mediatizadora.

Para Vygotsky (1995): A aprendizagem humana possui caráter social, se aprende as formas de pensar daqueles que os rodeiam. No decorrer da vida é consequência da aprendizagem e da educação, é, por fim, um produto das interações que se estabelece entre o sujeito que aprende e os diversos mediadores culturais (pais, educadores, escola, o mundo em si etc...).

O estágio foi feito na Escola Municipal Profª. Iazinha Pamplona no município de Barreiras/Bahia, no bairro Jardim Ouro Branco no 7º ano B, período vespertino.

As observações das aulas de Língua Portuguesa e Redação tiveram início respectivamente dias 13 e 14 de setembro e o término das observações dias 25 e 21 de setembro de 2018.

A regência teve início, logo em seguida dia 26 de setembro em Língua Portuguesa e dia 28 de setembro em Redação. E o término respectivamente em 29 e 23 de novembro de 2018. Sendo que a quantidade de aulas de Língua Portuguesa é bem mais que às de Redação, essa sendo contemplada somente com um único encontro por semana o que dificultou o ensino aprendido, pela falta de aulas mais contínuas e com uma maior frequência. Este ano houve muitos feriados nas sextas

feiras, logo as aulas foram bem poucas para se ter um melhor desenvolvimento por parte dos alunos.

A experiência de observações no Ensino Fundamental no 7º ano B vespertino se fez bastante interessante notou-se que os alunos não foram tão comprometidos, digo a maioria, ficando presos aos valores que as atividades valiam para passar de ano. Contudo, observei alguns alunos bem aplicados e que em redação produziram um livro com desenhos bem bonitos e criativos em detrimento de outros, porém no desenrolar do estágio notei um empenho e esforço maior por parte desses que tinham resistência de participar das atividades em geral.

A regência teve início no final da terceira unidade, logo pude revisar os conteúdos e aplicar juntamente com as regentes da turma a avaliação da III unidade, verificando desta forma o rendimento dos alunos. Em sequência foi dada continuidade com a IV unidade aos conteúdos já pré-programados pela escola. Em Língua Portuguesa foram trabalhados alguns gêneros textuais como artigo de opinião, carta argumentativa, carta (email) de reclamação, e em gramática tudo em consonância com o livro didático pronomes demonstrativos e a retomada de informações; conjunções causais, explicativas e finais; concordância verbal antes do sujeito; vocativo na construção das cartas argumentativas; o uso do pretérito perfeito e dos adjuntos adverbiais temporais; o uso de parênteses; ortografia: uso do x e ch. Em Redação reforçando o que já estava sendo trabalhado em Língua Portuguesa foi trabalhado também o gênero textual artigo de opinião e história em quadrinhos HQ, utilizando o livro paradidático: A BOLSA AMARELA de Lygia Bojunga para realização da produção dessas histórias em quadrinhos pelos alunos, já que esse livro foi estudado em toda III unidade. Nos dois componentes curriculares, assim como em toda turma, houve alunos que se destacaram e também existe aqueles que possuem mais dificuldades, mas de forma geral a turma teve um bom desempenho, mas podem sim melhorar ainda mais sempre.

Diante do atual cenário da educação, entende-se que a realização do estágio em docência é um desafio muito grande, nos fazendo refletir o quanto não aproveitamos cada minuto que os professores passam ministrando conhecimentos e nos orientando, e como nos sentimos, apesar de todo esse apoio e interações entre professor e aluno e conhecimentos (tão inseguros ainda) com as futuras práticas em sala de aula.

Por fim, notamos que obter sucesso, desde que saibamos qual destino queremos trilhar, pois "para quem não sabe que caminho seguir qualquer caminho serve." (Alice no País das Maravilhas- citação do livro ética e vergonha na cara de Mário Sérgio Cortella e Clóvis de Barros Filho) nem sempre o mais caro presente, significa ser o melhor presente.

ANEXO 7 – ESTAGIÁRIA EUGÊNIA



ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO

Como atividade exigida na grade curricular do Curso de Letras Vernáculas, o Estágio Supervisionado I visa à contextualização da própria formação por meio das análises que o estudante realiza entre as aulas teóricas e as atividades práticas do campo de estágio. Assim, o presente estudo é uma análise da experiência vivenciada pela estudante do curso de Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus IX, durante o Estágio Supervisionado III, no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), realizado em uma escola pública municipal da cidade de Barreiras- BA, qual seja, Colégio Municipal De Aplicação Octávio Mangabeira Filho. Este relato das experiências vividas no campo de estágio propõe reflexões sobre a importância dessa atividade na formação do profissional de Letras, bem como a perspectiva inclusiva que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) incita. O estudo descreve os desafios na execução do projeto de estágio, bem como a metodologia de trabalho adotada. Entrelaçadas as teorias de prática docente em torno dos conteúdos mediados em sala (verbos, artigo de opinião, texto visual e cordel) os resultados apontam sobretudo para as dificuldades que os alunos da EJA apresentam na hora da produção escrita.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação de Jovens e Adultos. Práxis pedagógica

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino específica da educação básica que se propõe a mediar o conhecimento integrando a diversidade cultural dentro de um processo educacional aberto para atender a um público que não teve acesso a essa educação durante a infância e a adolescência.

Percebe-se que na Educação de Jovens e Adultos há um público muito diferente em comparação há décadas passada. Atualmente as salas dessa modalidade de ensino são compostas por muitos jovens que por variados motivos optaram por esse modelo de educação.

Cumprindo as exigências do Estágio Supervisionado III, no que se refere à prática e exercício da leitura, escrita, oralidade, literatura e gramática em sala de aula, atuamos nas turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental, modalidade EJA, no Colégio Municipal de Aplicação Octávio Mangabeira Filho, na cidade de Barreiras – BA.

O estágio contemplou várias etapas sendo elas: fundamentação teórica, definição da escola, observação das aulas e regência, somando um total de 105h/a divididas em 10h de observação e em 40h de regência.

O projeto de estágio efetivado na instituição supracitada teve como tema “Identidade Cultural: a língua e seu poder transformacional”, visando colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem dos jovens e adultos, utilizando uma metodologia que compreendia, aula expositiva/teoria, produções escritas e oficina de cordel.

O Estágio Supervisionado III foi uma experiência enriquecedora no processo de formação docente, uma vez que através dele foi possível compreender o papel do professor não somente como um mediador do conhecimento, mas também como um transformador social.

Sendo assim, as atividades propostas no estágio foram pensadas de modo que, em cada conteúdo apresentado (interpretação de texto, sentido conotativo e denotativo, figuras de linguagem, texto jornalístico, sinônimos e antônimos), houvesse um diálogo entre os conteúdos apresentados e pautados nos exemplos da realidade social dos alunos.

Considerando que a proposta de estágio contemplou a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento, o presente estudo teve como método a pesquisa-ação, visto que através dela o futuro docente refletiu criticamente sobre suas ações.

Para Barbier (2002, apud TANAJURA; BEZERRA, 2015, p.12), a “pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua

práxis.” Ou seja, com o intuito de transformar sua conduta no uso de uma ação transformadora. Para Michel Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985:14 apud BALDISSERA, 2001, p. 01).

Assim, a metodologia pesquisa-ação é uma forma de ligar teoria e prática criando um clima, dentro da instituição que está sendo analisada, de troca de saberes, competências e de permanente formação.

O *locus* da Pesquisa foi o Colégio Municipal De Aplicação Octávio Mangabeira Filho, sendo coletadas amostras de uma média de 10 a 12 alunos do EJA. Vale ressaltar que os alunos da turma não tinham uma frequência regular. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação da prática pedagógica da docente, coleta de dados gerais da escola e análises das produções escritas dos alunos.

Considerando esse caráter interativo da pesquisa-ação os dados foram coletados observando a interação entre alunos e estagiária, as dificuldades enfrentadas nas produções escritas e sobretudo os objetivos alcançados.

O ensino para jovens e adultos apresenta uma realidade diferente das demais modalidades. Assim, o presente artigo objetiva refletir e apresentar alguns pontos críticos e desafios analisados durante o estágio de observação e regência. Nesse sentido, exibimos a seguinte problemática: Quais as dificuldades dos alunos do EJA em produção textual em sala de aula?

2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

A educação é um instrumento capaz de transformar vidas, ela se torna, portanto, uma arma de combate contra a exclusão social. Para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária é necessário que todos tenham acesso a educação, pensando dessa forma, foi criada uma modalidade de ensino capaz de oferecer uma nova chance para as pessoas que não concluíram o ensino médio ou fundamental, chamada Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a educação de jovens e adultos é direcionada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada. Entende-se que tal modalidade de ensino tem como objetivo tentar corrigir algumas questões sociais e principalmente a exclusão.

Trabalhar com jovens e adultos se tornou um pouco delicado, por isso foi necessário que professores e estagiários procurassem estratégias que se enquadrassem na realidade vivenciada por esses alunos. Foi importante levar em consideração a condição de cada um, pois normalmente são pessoas que foram excluídas socialmente, e por tal motivo tiveram que se afastar da escola.

Nesse meio, existem homens, mulheres e idosos, cada um com suas particularidades e experiências árduas. Coube aos professores e estagiários se dedicarem a essa tentativa de contribuir na construção do conhecimento e no desenvolvimento pessoal de cada um.

É importante destacar que a base metodológica do ensino de jovens e adultos está centrada nos fundamentos da tradição freiriana, pois Paulo Freire foi quem mais se destacou nesse movimento de educação popular. Segundo Couto (1999, p. 26) "Freire jamais deixou de lutar para superar a opressão e desigualdades entendendo que um dos fatores determinantes para isso é o desenvolvimento da consciência crítica."

Vê-se, então, a importância de haver certa preocupação da parte dos professores e estagiários, para o desenvolvimento crítico dos alunos, estes podem promover atividades de interação social. Tal interação permite o desenvolvimento dos processos internos de cada um e dessa forma possibilita diferentes meios de aprendizagem.

DIFICULDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA MODALIDADE EJA

É muito comum, ouvir alguém falar sobre dificuldades de produção de texto, principalmente quando se trata no contexto escolar. Dessa forma, vê-se necessário inserir os alunos do EJA nessas práticas de conhecimento, uma vez que muitos sentem dificuldades na modalidade de escrita.

Para construir um pensamento sobre a linguagem escrita, foi necessário que o professor e estagiário levassem em consideração uma maior compreensão das funções sociais da língua, ou seja, foi preciso apresentar questões significativas sobre os textos que irão trabalhar em sala, para que haja uma aproximação com a realidade vivenciada pelos alunos.

O momento de produção textual é difícil não somente para os alunos, mas também para os professores de Língua Portuguesa. E quando se trata da modalidade EJA, aparenta ser um pouco mais complicado, pois se encontram realidades mais complexas.

É importante, portanto, que a aula seja tratada com um evento social, para Faiclough (Apud VIEIRA E RESENDE, 2011, p.16) os eventos sociais fazem parte da vida social, sendo considerado em um nível mais flexível, "em que a linguagem se manifesta como textos particulares (produzidos em contextos e situações específicas, por indivíduos particulares)". Ou seja, é interessante que os textos trabalhados em sala façam inferências na vida social dos alunos.

Assim, considera-se que o processo de produção textual deve ser um ato significativo, deve haver uma relação com a realidade do aluno, sobre isso (William, 2008, p. 73) afirma que:

Os textos são produzidos e criados a partir da relação que o seu produtor – autor/escritor – estabelece com a comunidade da qual faz parte: com as pessoas de seu círculo de amizade, de trabalho, de estudos, enfim, com o próprio mundo em que ele está inserido, mundo esse com suas singularidades econômicas, políticas e culturais.

Cabe, portanto, ao professor e ao estagiário, levarem essas questões em consideração, pois quando se trabalha com alunos do EJA é exigido um pouco mais de sensibilidade. Diante disso, se tornou pertinente a dedicação voltada para o âmbito da interação social, a fim de se ter um bom resultado no momento de construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo do aluno.

Não basta apenas que o aluno entenda que escrever seja construir frases e parágrafos, ele precisa compreender que o seu texto é um modo concreto de um discurso e que pertence a uma prática social. Ou seja, o ato de produção escrita é um pouco complexo, e muito importante para execução de atividades sociais.

Considerando, o texto com uma materialização de um discurso, foi importante que o professor e estagiários oferecessem aos seus alunos diferentes tipos de textos com várias significações. O contato com os diferentes textos permitiram uma produção mais eficiente, e que foi, portanto, trabalhadas questões voltadas para a realidade em que os alunos do EJA estão inseridos.

De acordo com o Setor de Educação de Jovens e Adultos do Bradesco, ao se propor atividade de produção textual é necessário “contemplar as possíveis situações de uso social da linguagem, tendo como foco identificar a finalidade do texto, a posição assumida pelo autor, o contexto social, político, histórico, econômico, filosófico, entre outros.”

Por isso é necessário trabalhar com textos diversos, para que assim o aluno consiga fazer a sua própria produção. No entanto, não se trata de textos aleatórios, é preciso que o professor e estagiários busquem trazer temas que sejam acessíveis e que sejam discutidos socialmente.

É importante destacar que, os alunos da modalidade EJA muitas vezes não têm acesso a diferentes textos ou livros, isso por diversos motivos como questão financeira ou até mesmo desconhecimento da existência de pluralidade de gêneros. Portanto, foi na escola com o auxílio do professor e dos estagiários, que esses alunos começam a ter contato com a variedade de textos existentes.

E para que houvesse um bom resultado nas produções escritas dos alunos, os professores e estagiários incentivou a leitura. Assim sendo, no momento de apresentação dos diferentes gêneros discursivos, foi importante a realização da leitura, a fim de oferecer um rendimento para construções e amadurecimento das ideias.

Sem dúvidas a falta de leitura é uma das principais razões para a existência da dificuldade de produção textual, a escola, o professor e o estagiário são os responsáveis por reverter essa situação. É interessante que ocorra momentos de leitura em sala de aula, e principalmente discussões sobre o que foi lido, para que assim o aluno consiga fazer associações com a realidade.

Vale ressaltar que os professores e estagiários tenham consciência ao solicitar uma produção textual, pois devem verificar se está exigindo do seu aluno algo que para eles sejam relevantes. Ou seja, é interessante que se trabalhe com temáticas que sejam de conhecimentos dos alunos, e que esses possam materializar o seu discurso através dos que já estão presentes na sociedade.

Dessa forma, percebe-se que as dificuldades de produção de texto encontradas nos alunos da modalidade EJA devem ser enfrentadas pelos professores e estagiários. Estes, portanto, podem proporcionar momentos de interação social, e fazer das suas aulas um evento social. É importante que se trabalhem com temáticas voltadas para a realidades desses alunos, e que dessa forma aconteça uma aprendizagem mais significativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio não houve barreiras no desenvolvimento do Estágio III na escola escolhida tanto para observação, quanto para a regência. A professora regente foi solícita e apresentou prontamente os conteúdos já trabalhados em sala de aula e o que ainda seria ensinado aos alunos, de modo que contribuiu para, facilmente, elaborarmos os planos de aula da turma em questão.

Divididas em três áreas, foram ministradas aulas em quatorze noites, o que totalizou 40 horas. Foi trabalhado conteúdos de Gramática e

Produção Textual.

Em todas as aulas foram propostas atividades, que foram cumpridas pelos alunos. Apesar de cumprirem com o “acordo” de produção em sala de aula, percebeu-se, no entanto, uma resistência por parte dos alunos em realizarem, de fato, o que estava sendo proposto.

As primeiras aulas foram de Gramática e, após explanação e discussão a respeito do assunto “sentido denotativo e conotativo”, foi solicitado aos alunos que identificassem o tipo de linguagem nos textos trabalhados (literário e não literário) conforme as características aprendidas em sala de aula. Prontamente os alunos realizaram a atividade, a única resistência foi por conta do tempo. E esse foi o primeiro fator de dificuldade identificado na proposição e efetivação da produção em sala de aula.

Identificou-se que os alunos da referida turma não permaneciam na sala de aula até o fim do horário proposto pela escola. Enquanto a programação previa o fim da aula para 22h30min, antes disso, por volta das 21:45, os alunos já se preparavam ou já estavam indo embora. Assim, o planejamento feito para apresentar conteúdo e realizar atividade em sala fica comprometido.

A aula aconteceu e as propostas de atividades precisaram ser reduzida para se adequar ao horário. As atividades foram reduzidas, mas concluídas. Também identificou-se que, por ser um exercício feito e corrigido coletivamente, os alunos relutaram menos em executá-lo, tendo em vista que, rapidamente, poderiam concluí-lo.

Considerando novo para os alunos, foi interessante a realização coletiva da atividade, bem como da correção, para que, socialmente, os conceitos pudessem ser acomodados na aprendizagem dos alunos. Assim também destaca Davis, Silva e Espósito (1989 apud Soares e Leal):

[...] interações sociais fazem-se necessárias sempre que não for possível se alcançar, em isolado, a solução para um dado problema: cada aluno deve se incumbir de parte do processo de construção de conhecimentos para que, num esforço conjunto, a solução seja alcançada (Davis, Silva e Espósito, 1989, p.52).

Veiga (2000) confirma:

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos. (Veiga, 2000, p.105).

Já na aula de produção textual, a experiência que mais se destacou no sentido das dificuldades de produção textual. Após aula expositiva e discussão sobre o tema "Texto Jornalístico e Lide", foi proposta a produção de um texto opinativo aos alunos.

Inicialmente, os temas eram livres, mas logo em seguida, foram listados temas para direcionar os alunos. E esse foi um dos pontos que foi identificada a maior dificuldade dos alunos: sem embasamento teórico suficiente (por falta de leitura, por desconhecimento ou por diversos outros fatores externos), os temas limitaram a criatividade dos alunos e provocou um bloqueio na produção escrita.

Grande parte dos alunos não quis produzir, alegando que "não sabiam escrever algo sobre os temas propostos". Identificamos que, antes de sugerir alguma atividade do tipo, é necessária a discussão prévia ou, no mínimo, sugestão de leitura ou leitura coletiva a respeito do assunto. Nesse caso, o aparato teórico (ou a falta dele) que o aluno possuir, vai ser o grande diferencial na hora da produção, mas o professor, como orientador, precisa estar atento e preparar o aluno para produzir algo que conheça. Assim haverá uma produção com qualidade e sentido para aquele aluno.

Chega-se então, ao segundo problema na produção textual: falta de conhecimento prévio dos alunos. Sobre isso, Ausubel, Novak e Hanesian (1983 apud Miras, 2006) destacam que "O fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados".

Um terceiro fator consiste no pouco contato e intimidade entre o professores estagiários e alunos. Se a estagiária como professora, tivesse mais contato com esses alunos anteriormente, poderia identificar que tipo de proposta de atividade seria ou não possível para essa turma. Considerando a pouca convivência e percepção da visão de mundo dos alunos, os estagiários não conseguem determinar e identificar previamente o tipo de produção que o aluno poderia fazer, pois o tempo foi pouco para conhecer o referencial que o aluno traz na bagagem.

Sobre isso, LIBÂNEO (1994, p. 56) aponta:

"O ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (...)"

Assim também HAYDT (1995, p.87) ressalta:

"Na relação professor-aluno, o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão."

Constata-se, portanto, que a má administração de tempo foi o principal fator que corrobora para a resistência na produção em sala de aula. Seguido pela falta de conhecimento prévio em determinados casos e, por fim, especificamente no nosso caso, a falta de intimidade (mais tempo juntos) entre regentes e alunos, também dificultou na hora de elaborar atividades de produção que possuam efetividade e sentido no processo de construção de conhecimento

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da perspectiva de trabalho e observações em sala de aula foi possível perceber as maiores dificuldades, por conseguinte, foram desenvolvidas as atividades gramaticais e literárias voltadas para os alunos. Os objetivos propostos no Estágio foram alcançados, onde se levantou alguns pontos críticos, como a dificuldade de leitura, interpretação de texto e participação nas atividades propostas. Após a apresentação de uma nova proposta de com o intuito de promover uma aula mais dinâmica e ritmica provocando um maior empenho de todo foi possível perceber uma diferença de comportamento e interação dos alunos, o que contribuiu com o desenrolar das aulas.

Desse modo, no Estágio foi possível desenvolver uma linguagem relacionada ao cotidiano do aluno, para que a partir desta realidade, houvesse uma interligação entre os assuntos apresentados, surtindo um maior interesse. Por isso é fundamental a prática do estágio, pois através do auxílio da orientadora houve uma condução da melhor maneira, havendo assim a qualificação do estagiário, afinal, o processo de formação do educador é contínuo e vários fatores são basilares para um bom resultado.

Cabe ressaltar que o processo de formação do professor estagiário é gradual e influenciada por situações do cotidiano e também teóricos, através das abordagens dos autores

discutidas foram confrontadas teoria e realidade. Portanto, as experiências do Estágio é possível retornar à Universidade, construindo críticas ao que foi vivenciado para que sejam apresentadas possíveis soluções, com o intuito de entender, de maneira mais sistemática, o cotidiano escolar e buscar práticas que funcionem.

Andrade (2005, p. 01) afirma que "não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados; conhecer as teorias da aprendizagem; as técnicas de manejo de classe e de avaliação". Por essa razão as situações práticas do estágio são tão importantes no processo de formação do estagiário, pois neste momento a teoria é posta em prática, e neste momento é fundamental que o profissional se posicione diante da instituição de ensino, caso a mesma adote práticas que coloca o aluno em alguma situação de fragilidade ou constrangimento.

Desse modo, é importante ir além, deve-se, portanto, buscar desenvolver relações interpessoais, afetivas, compreender a formação de um indivíduo e interagir com o meio que vive. Através dessas práticas, o sujeito é inserido e constrói novas formas de saberes social. Portanto, o professor estagiário tem papel fundamental em trazer essa nova visão de mundo, que vai se esvaindo cotidianamente pelo descaso esmagador do sistema.

Paulo Freire (1996), em que a educação é um ato político. "Não há finalmente, educação neutra, nem qualidade por que lutar, no sentido de reorientar a educação, que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la" (FREIRE, 2002,p.23) A teoria exposta ressalta que é preciso conhecer a realidade do aluno, entender porque ainda não concluíram o estudo. Relações afetivas são determinantes para se estabelecer a confiança e o aprendizado. É preciso se posicionar diante da realidade e trazer novas perspectivas sociais aos alunos. É inútil desenvolver um trabalho pensando apenas em cumprir a carga horária proposta. É preciso ir além, se inserir no processo como um todo e acreditar que um bom trabalho promove mudanças. Vivenciar experiências, insistir e acreditar.

Referências

- ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.) Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005.
- BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo**. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/articic/viewFile/570/510>. Acesso em 08 nov. 2017.
- COUTO, Sonia Souza Feitosa. **MÉTODO PAULO FREIRE: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação**. FE-USP - São Paulo – 1999.
- Diretrizes e bases da educação nacional. **SEÇÃO V: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em: 03 de novembro de 2017.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: **A trajetória de Paulo Freire**. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma bibliografia**. São Paulo. Cortez: instituto Paulo Freire 1996.
- HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 2 a ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MASETTO, Marcos T. **Inovação curricular no ensino superior**. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em: . Acesso em: 8 set. 2011.
- MIRAS, M. **O ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. In: COLL, C. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2006. p.57- 76.

RUOTTI, William. **A produção textual escrita na EJA: uma análise a partir dos estudos da Análise Crítica do Discurso**. Pontifícia Universidade Católica De São Paulo Puc-Sp. São Paulo, 2008. Setor de Educação de Jovens e Adultos, **GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÕES, FUNCIONALIDADES E ATIVIDADES**. Disponível em: <http://www.eja.educacao.org.br>. Acessado em: 05 de Novembro de 2017.

SOARES, Fátima da Silva; LEAL, Telma Ferraz. **É em grupo ou individual, professor? A prática de trabalho em grupo no Centro de Educação da UFPE sob duas óticas: docente e discente**.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas**. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun., 2015. Disponível em: periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/408/pdf. Acesso em 08 nov. 2017.

VEIGA, Ilma P. A. **O seminário como técnica de ensino socializado**. In: Veiga, I.P. A. (org). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas: Papirus. 2000

VIEIRA E RESENDE. **ANÁLISE DO DISCURSO (PARA A) CRÍTICA: O Texto como Material de Pesquisa**. Editora: Pontes Editores. Campinas – SP, 2011.

ANEXO 8 – ESTAGIÁRIA HELENA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – CAMPUS IX
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS VERNÁCULAS

/ RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III, EXPERÊNCIAS E DESAFIOS

O presente relatório pretende mostrar as experiências e desafios vivenciados durante o período do Estágio Supervisionado III, na Educação Fundamental II, em uma escola estadual da cidade de Barreiras. Relaciona assim, a teoria estudada durante a graduação com as práticas utilizadas em sala de aula durante o estágio. Será também ressaltando a importância do estágio, como uma aproximação com o futuro objeto de trabalho da acadêmica, permitindo observar o funcionamento e desafios do ensinar.

INTRODUÇÃO

O seguinte relatório apresenta as experiências durante o estágio supervisionado III, no ensino fundamental II, na turma 9º ano, do Colégio Estadual Duque de Caxias, a classe em que ocorreu o estágio possuía o total de 35 alunos matriculados, sendo que um total aproximado a este frequentava regularmente as aulas.

Para Burriolla (2011) o estágio é concebido como campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, onde um leque de situações, de atividades, de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista a sua formação.

Como afirma a citação o estágio III, foi o momento onde eu enquanto graduanda do curso de Letras Vernácula pude presenciar realmente o que era ser um professor de Língua Portuguesa e literatura, pois, diferentemente dos outros estágios, toda a responsabilidade da sala e das aulas ministradas eram

¹ Graduanda em Letras Vernáculas 7º semestre – profelizangelacosme@gmail.com

de minha responsabilidade. Dessa forma as primeiras aulas foi um pouco difícil por conta do nervosismo, em compensação após os primeiros dias o trabalho foi desenvolvido com facilidade.

DESENVOLVIMENTO

O estágio teve início no 5º dia do mês de Setembro de 2018 e terminou no dia 3 de Dezembro do mesmo ano, sendo que as 10 primeiras horas foram de observação da prática da regente e as 40 restantes foram de regência a frente da turma.

Ao longo desses quase três meses foram ministrados conteúdos da gramática, literatura e variação linguística, sendo esses trabalhados com aulas expositivas e dialogadas, apresentação de vídeos relacionados ao conteúdo, resolução de atividades para fixação dos conteúdos.

O que foi observado na sala é que a maioria dos alunos possui uma resistência com relação aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, considerando-os chatos e enfadonhos, por conseguinte um pouco de resistência ao professor que trabalha com essa disciplina. No início a dificuldade era cativar a atenção dos alunos, porém essa barreira foi quebrada ao longo das semanas que passavam.

A fim de presenciar as contribuições dos conteúdos trabalhados em sala para o aprimoramento intelectual e social do aluno, os resultados das aulas foram apresentados pelos alunos em forma de trabalhos em grupo, para que estes pudessem ter uma convivência com diversas opiniões e soubesse ouvi-las e assim desenvolver da melhor forma o trabalho solicitado pela estagiária.

Outra tática utilizada para que houvesse um aprimoramento intelectual desses alunos com relação ao conteúdo, era o constante questionamento sobre a aprendizagem deste com relação ao conteúdo trabalhado, ao final da aula e na seguinte, atividades que pudessem ser observadas essa aprendizagem significativa. E para que os conteúdos não ficassem abstratos para os alunos, sempre que possível era utilizado exemplos para explicação do

conteúdo que fossem próximos a realidade dele e sua faixa etária principalmente.

Um ponto positivo observado diante a turma é que os alunos (alguns) quando não conseguiam compreender questionavam a respeito das suas dúvidas, a fim de saná-las. Um ponto negativo é que como já estavam na última unidade do ano, os alunos que possuíam uma nota equivalente ao total que necessitavam para passar na disciplina não tinham atenção na aula e na maioria das vezes não ficavam na sala. Porém, esta última realidade mencionada era uma situação observada por todos os professores de todas as disciplinas praticamente.

O quesito mais preocupante observado é que quase todos os alunos da turma não tinham uma base prévia que os possibilitasse compreender com facilidade os conteúdos que estavam sendo trabalhados em sala e assim se fazia necessário uma maior quantidade de aulas, e retomada de outros conteúdos para que o entendimento nas aulas fossem satisfatórias.

O que se pode perceber também, é que os alunos possuem uma criatividade grandiosa quando se propunham a desenvolver as atividades, surpreendendo assim a regente com belas apresentações e também na com uma escrita reflexiva e engajada com a atualidade quando os temas dos textos assim permitiam. Sendo assim um ponto explorado ao longo das aulas ministradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado III foi um momento como estagiárias, assumindo a regência da turma tive a oportunidade de por em prática tudo aquilo que foi passado na teoria ao longo da graduação. O trabalho realizado na turma do 9º ano C, do Colégio Duque de Caxias, proporcionou assim uma experiência enriquecedora e construtiva para a minha formação.

Ao longo do trabalho pude compreender as relações e contribuições que os a gramática, literatura e variação linguística trazem para o aprimoramento intelectual e social do aluno, percebendo que a leitura e as produções escritas estão intimamente relacionadas com o bom desenvolvimento destes quesitos.

Conclui-se que o Estágio Supervisionado III, nos aproximou da minha futura realidade como licenciada em língua portuguesa , me acrescentando um enorme conhecimento, as dificuldades surgiram, porém, foram elas que contribuíram para que o trabalho fosse aprimorado ao longo do estágio, trazendo assim uma evolução e crescimento durante o projeto realizado.

ANEXO 9 – ESTAGIÁRIA CAPITU



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CAMPUS IX

RELATÓRIO ESTÁGIO III

BARREIRAS-BA

2018

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CAMPUS IX
DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

RELATÓRIO ESTÁGIO III

Relatório de estágio apresentado
ao Departamento de Ciências
Humanas – Campus IX, da
Universidade do Estado da Bahia
como requisito parcial de
avaliação da disciplina de Estágio
Curricular III.

BARREIRAS- BA

2018

O estágio é de extrema importância para a formação dos docentes de letras, pois proporciona uma experiência de colocar em prática as teorias aprendidas na graduação no momento do estágio. É a partir daí que temos a noção de como realmente é a sala de aula, as dificuldades que o professor passa, e também as conquistas em desenvolver um trabalho que é cumprido com êxito, fazendo com que o seu saber seja também transferido para outras pessoas. Este relatório tem como objetivo mostrar as experiências vividas durante o Estágio Supervisionado III.

O estágio supervisionado III aconteceu no Colégio Municipal Padre Vieira, que está localizado na Rua Barão de Cotegipe - Morada da Lua, Barreiras – BA, a escola possui, Ensino infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino de Jovens e Adultos, funciona nos turnos matutino e vespertino é regida por uma diretora, um vice-diretor e coordenadores pedagógicos. Em questões de estrutura não deixa nada a desejar, é uma escola grande, possui bebedouros, banheiros, quadra esportiva, biblioteca, cantina, as salas são de tamanho médio que comporta todos os alunos, as carteiras são de qualidade e cada sala possui ar condicionado.

As turmas a serem realizados os trabalhos foram o 6º ano A e 6º ano B, com o total de oito aulas por semana, as aulas aconteciam segunda- feira e quarta-feira nos mesmos horários, na turma A das 07h30min às 09h10min e na turma B das 10h15min às 11h45min, alunos tinham idades de 10 á 13 anos, e tinha como professora regente Jucilene Pereira Lima.

As observações tiveram início no dia 10 de setembro de 2018 e terminou no dia 19 de setembro de 2018, com o total de dez horas de observação, o que pode ser observado nesse período foi a realidade de uma sala de aula. A professora regente sempre chegava depois do horário de 07h30min o mesmo acontecia com as aulas que começavam às 10h15min, apesar disso a regente era bastante rígida e provocava intimidação nos alunos, em um instante que ela saía os alunos faziam bagunça e não se sentiam intimidados com a minha presença ali dentro da sala, mas logo em seguida quando ela voltava todos

ficavam comportados, e sempre aconteciam as conversas paralelas entre eles e em alguns momentos ela se exaltava.

Nessas dez horas de observação a professora regente passou atividades e correções das mesmas e o que pode ser observado era a capacidade da maioria dos alunos, e na hora da correção sempre respondiam de forma correta e frequentemente estavam perguntando, tirando dúvidas com a professora. Esta fase de observação foi muito importante, pois foi possível fazer uma análise de como era o comportamento dos alunos.

A partir do dia 01 outubro de 2018 foi iniciado o período de regência, mesmo conhecendo muitas teorias sobre as práticas escolares, com o estudo de todas as práticas pedagógicas ao longo do curso de letras que nos prepararam para este contato com a sala de aula, é normal nunca estarmos totalmente confiantes para este momento, acreditando assim ser um sentimento inevitável para todos os estudantes. Nas primeiras aulas foram perceptíveis o estado de ansiedade, mais os alunos foram peças fundamentais para a construção da autoconfiança, observando os equívocos, alertando, mais tendo paciência e respeito.

Inicialmente foi levado a eles uma atividade diferente, com a ajuda do gênero textual fábula foi proposto que eles formassem grupos de cinco alunos. E a partir daí fizessem a leitura e em seguida, procurassem alguns elementos da mesma. Alguns tiveram dificuldades em achar esses elementos, mas eu sempre estava à disposição para tirar dúvidas de todos. A atividade também causou bastante euforia neles por se tratar de um trabalho em grupo, mas todos fizeram a atividade, logo depois pedi para que eles construíssem as suas próprias fábulas e apesar de toda essa euforia o resultado foi surpreendente, cada grupo construiu fábula belíssimas usando bastante a criatividade, logo depois eles apresentaram a fábula para todos os outros colegas.

Já na segunda semana e a foi proposto dar início ao conteúdo a ser estudado na unidade, mas por conta das eleições que ocorreram um dia antes do dia 08 de outubro de 2018, a quantidade de alunos na sala era pouca, então a professora regente propôs uma atividade do livro didático, assim mudando completamente o plano de aula para aquele dia, o mesmo aconteceu no dia 29

de outubro de 2018 após o segundo turno das eleições. No dia 10 de outubro de 2018 foi iniciado o assunto de pronomes, neste mesmo dia foi explicado o que eram os pronomes, pronomes pessoais e possessivos, em seguida atividades de fixação. O assunto pronomes foi o conteúdo a serem trabalhadas durante as três semanas, tanto pronomes pessoais e possessivos quanto os demonstrativo, indefinidos e interrogativos, tirando a semana em que foi trabalhado o gênero textual fábula e os dias que a frequência de alunos foi mínima por conta das eleições que ocorreram em dias anteriores, fazendo com que o plano de aula daqueles dias fosse mudado completamente.

Ao longo de todo o período de estágio o assunto foi pronomes, inicialmente foi conversado com a professora regente em trabalhar com pronomes, acentuação e verbos, mas o trabalho foi realizado em duas turmas fazendo com que a carga horaria fosse comprida em um mês.

Nas duas turmas havia alunos muito inteligentes que pegavam o assunto rapidamente, mas também tinha alguns com muitas dificuldades, então era preciso ajuda-los, sentar ao lado, explicar individualmente, e também havia alguns alunos que nem se quer tentavam fazer a atividades mesmo valendo visto os mesmos também não acompanhavam a correção e ficavam apenas fazendo bagunça ou conversando, o que me causava às vezes estresse e desanimo, pois passava o final de semana estudado o assunto para passar para eles e alguns nem se quer tinha o interesse de querer pelo menos prestar a atenção.

Durante o estágio a metodologia utilizada foi atividades de fixação e correção das mesmas no quadro, apresentação dos trabalhos desenvolvidos com gênero textual fábula, revisão dos pronomes e foram feitas também momentos de interação onde eram escritos algumas frases no quadro e eles iam até lá para destacar os elementos pedidos, que causava bastante animação entre eles.

O estágio supervisionado III foi um momento que se pode ter a oportunidade de por em prática tudo aquilo que foi passado na teoria ao longo da graduação. O trabalho realizado nas turmas 6º ano A e B, do Colégio Municipal Padre Vieira,

proporcionou uma experiência enriquecedora e construtiva para minha experiência como futura docente.

Ao longo deste trabalho pode-se compreender as relações e contribuições que os gêneros textuais e a gramática trazem para o desenvolvimento do aluno. Conclui-se assim que o Estágio Supervisionado III aproximou-me da futura realidade da educação básica, acrescentando um enorme conhecimento, frente às dificuldades que surgiram, porém, foram elas que contribuíram para o crescimento durante o projeto realizado.

ANEXO 10 – ESTAGIÁRIA VIRGÍLIA

Relatório de experiência de Estágio Supervisionado III na Escola Municipal Iazinha Pamplona.

RESUMO

Este artigo é a síntese do relatório de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Redação realizador no Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IX. A vivência com alunos do Ensino Fundamental II possibilitou ao crescimento profissional, trazendo grandes experiências na prática docente em Língua Portuguesa e Redação, vivenciando a realidade da escola pública, permitindo assim apresentar reconhecer o valor do professor na vida do aluno.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Língua Portuguesa. Redação.

INTRODUÇÃO

O estágio foi efetuado no Ensino Fundamental II, nas turmas 6 ano^o "D" com Português e 9^o ano "B" realizado na Escola Municipal Iazinha Pamplona. As observações aconteceram no período entre os dias 29 de agosto e 05 de setembro, a regência teve início no dia 12 de setembro e com o término 07 de novembro, totalizando assim 50hrs aula ao todo.

O relatório de estágio de Língua Portuguesa e Redação tem como objetivo relatar a experiência vivida no estágio III, apresentando as dificuldades e conquistas durante a prática em sala de aula. O estágio é um período necessário para o processo de formação profissional, pois possibilita ao estudante ter a vivência com os conhecimentos aprendidos na sua formação superior, pois é o espaço no qual o acadêmico irá compartilhar seus conhecimentos, fazendo relação entre a teoria e a prática, cooperando para a construção de uma melhor educação através dos seus apontamentos baseados em suas experiências.

Assim, o estágio III foi realizado através da observação que é necessário observar e analisar dez horas aulas em sala de aula, observando a relação entre professor e aluno, o ritmo da turma, o conteúdo e método de ensino do professor, para que a regência de 40hrs aulas seja efetuada com grande aprendizagem. Então o estágio tem como objetivo proporcionar um contato dos futuros professores de Língua Portuguesa com a sala de aula, ambiente que precisa se habituar para que seu desempenho como educador seja eficaz. O cunho central deste relatório é apresentar a realidade vista e vivida durante o estágio.

DADOS HISTÓRICOS DA ESCOLA

A Escola Municipal Iazinha Pamplona, situada à Rua Nezinho Pamplona, bairro Jardim Ouro Branco, Barreiras – BA foi fundada em 26.05.1987 sob o decreto 017 na gestão o Prefeito Baltazarino Araújo Andrade com o intuito de atender a população residente no bairro. Iniciou suas atividades em 1998 funcionando com o ensino de 1ª a 4ª série, atendendo inicialmente 100 alunos em dois turnos, matutino e vespertino.

O nome da instituição foi escolhido em homenagem à professora de música e compositora Iazinha Pamplona (Heloisa Alves Pamplona) que educou musicalmente várias gerações de barreirenses.

Atendendo exclusivamente aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2000 sentiu a necessidade de implementar também os anos finais do Ensino Fundamental e a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno noturno com turmas iniciais e finais. Atualmente a escola acolhe mais de 300 alunos, atendendo os alunos do 5º ao 9º nos três turnos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cuja "função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros" (PCNs, 1997) entende que o ensino da língua materna empenhada no exercício da cidadania, precisa produzir condições para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. De acordo com Piconez, 1991 "o espaço do estágio,

deve supor uma produção de conhecimento, que, através de um processo criador e recriador, já não se limita à pura transferência e aplicação de teorias ou conteúdo".

Assim podemos dizer que é necessário adaptar a teoria à prática, pois é através dessa relação que o aluno consegue aprender de maneira simples e adequada o conteúdo, não é só a teoria que faz o aluno compreender o assunto, mas também a prática, o que ele consegue produzir com o assunto abordado na sala de aula.

Entre coisas e palavras principalmente entre palavras circulamos, esse excerto do poema "Entre palavras", de Carlos Drummond de Andrade se aplica perfeitamente ao contexto do estudo de Língua Portuguesa, principalmente se nos debruçarmos sobre a disciplina de Literatura, vista muitas vezes, como um objeto incompreendido e sem utilidade. O procedimento metodológico, no que concerne ao ensino da disciplina, precisa contemplar o caráter estético, crítico e utilitário do texto literário para que o aluno seja capaz de fazer uma leitura significativa (COSTA, 2007). Sendo assim, utilizaremos a abordagem cognitiva, pois em consonância com os PCNs, concebemos que o ensino/aprendizagem vai além da materialidade textual, a aula tem que inovada, o professor tem que levar algo novo pra sala de aula.

Para tanto é imprescindível que o aluno seja capaz de revelar o seu conhecimento de literatura por meio de outras linguagens. Visto que esta é composta por signos verbais, pode-se então permitir a interação dessas artes por meio de releituras de textos literários.

Os gêneros literários reúnem um conjunto de obras que apresentam várias características e duas delas são Conto e Poesia, é por meio da leitura dos gêneros que os alunos satisfazem e expressam suas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica sobre a realidade que o cerca. Por mais que os conteúdos sejam outro, tentava trazer a literatura com eles, seja através de gêneros literários ou somente com a leitura, pois quando o professor trabalha literatura em sala de aula, é de grande importância que haja um contato entre o leitor e a obra, através de uma leitura seja ela silenciosa ou em voz alta e logo em seguida o momento de partilha, sobre isso Candido diz que: "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto." (CANDIDO, 1995, p.36). Todo professor de literatura tem o dever de pôr em prática as leituras, as

discussões e interpretações que estimulem os alunos a sensibilidade de expressar seus sentimentos e a enfrentar a realidade da sociedade.

Ao trabalhar "Poesias" no 9º ano, tentei aproximar o máximo com a realidade deles, fazendo com que eles criassem o gosto pela leitura, a poesia portanto, pode estar em todos os lugares, nos objetos e nas pessoas, não somente nos poemas, mas em uma paisagem, uma pintura, uma foto, uma dança, um gesto, um conto, é isso que a poesia tem que passar para os alunos. No 6º ano, quando via alguma poesia no livro didático, fazia uma pequena análise relacionando com o conteúdo do dia. Os textos que é trazido no livro, pedia para que cada um lessem um ou dois parágrafos, percebi que muitos dos alunos gostam de ler, já tem outros que não tem o costume de ler e tem uma certa dificuldade com a leitura.

Pois, é através da leitura, que examinamos os nossos próprios valores e conhecimentos com os dos outros. Por exemplo, quando se trabalha com um texto em sala de aula é de suma importância mostrar as características, finalidade do gênero, suporte, estrutura composicional, linguagem, apresentar um texto bem conhecido ou deixar que a turma faça uma escolha do seu próprio texto, ou seja, tem que ser algo que os alunos se prendam e deixam levar pela imaginação, dentro de um texto seja lá qual for tem os seus segredos.

Ao perceber a dificuldade que alguns alunos do 6º ano tinham com a leitura tentei aproxima-los dos livros, levando alguns livros da biblioteca para sala de aula, fazendo com que eles lessem os anúncios e textos das atividades. Com o 9º ano utilizei muito texto jornalístico, logo que fazia parte do conteúdo, então levava jornal, revistas para as aulas de redação, dava sugestões de leituras.

O trabalho com os gêneros textuais, na escola, tornou-se imperativo desde a compreensão de que é preciso proporcionar aos alunos o exercício efetivo e competente das habilidades de leitura e escrita. Para o desenvolvimento de um texto, independente do gênero, o educando precisa saber identificar os aspectos organizacionais e estruturantes que o compõe, esse foi o ponto chave nas aulas de redação no 9º ano, muitos não entendia muito bem sobre a estrutura de cada gênero, eles tinham a curiosidade de saber, pois já tinha a consciência que no próximo ano irão para o Ensino Médio, então tentava conciliar a literatura com cada gênero que foi estudado, por tanto, Oliveira (2003) afirma que o ensino da literatura em sala de aula

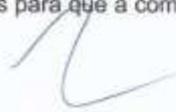
é necessariamente a utilização de outros gêneros textuais, visto que o texto literário é dialógico e seu dialogismo propõe necessariamente a presença de outros gêneros literários.

No livro "A Prática Educativa" (1998), Zabala sentencia que a leitura é uma ferramenta de trabalho sem a qual o docente não está tecnicamente preparado para atuar em sala de aula, visto que numa sociedade gráfica e tecnológica como a contemporânea, o domínio da técnica de alfabetização associada ao processo de letramento, é essencial para a mediação pedagógica na construção de sujeitos competentes e habilidosos com a leitura e a escrita.

Para um desenvolvimento de um texto, independente do gênero, o educando precisa saber identificar os aspectos organizacionais e estruturantes que o compõe, então, toda aula de redação por exemplo, passava como é feito o jornalístico, sua estrutura, como trabalhar com ele, até o momento da produção dos alunos, geralmente de duas em duas aulas explicava um gênero novo, se a turma estivesse com dúvidas sobre o gênero estudo, eu retomava o conteúdo e explicava com mais detalhes.

A produção textual envolve múltiplos fatores que não necessitam ser explicitados de forma teórica em sala de aula, mas cabe ao educador planejar e orientar o educando acerca dos recursos linguísticos "e/outras linguagens apropriadas à produção dos efeitos de sentidos pretendidos" (COELHO, 2016). Hoje tem como utilizar de vários recursos para uma boa aula, como a tecnologia por exemplo, o uso do Datashow muitas vezes pode ajudar um professor, pode levar diversos texto para análise e discussão.

Dizem que todo bom professor transforma tudo em uma boa aula, para isso basta a imaginação para a realização e utilização de outros recursos em sala de aula. Como a escola era municipal não tive tanto recursos sem ser o livro didático, então eu tentava levar algo novo para os meninos do 6º ano, como a disciplina era português também senti dificuldades em inovar, mais sempre que desse levar algo novo para eles, levava, como a metade dos conteúdos tinha o cinema no meio, utilizei documentário e filmes, textos novos para trabalhar a parte da gramática fazendo assim, uma ligação com os textos que vinha no livro, fotos para que a compreensão do conteúdo seja mais prática.



No 9º ano levava sempre algo para ser trabalhado de forma diferente, então tentava juntar a literatura com o gênero jornalístico, como anúncios e propagandas, diversos poemas, sonetos, poemas concretos, apresentações do que os alunos produziam, avaliando a interpretação do conteúdo. Ao ser trabalhada a dissertação, levei algumas dissertações para eles analisarem a estrutura que é composta, os pontos principais e temas diversos para a criação de uma dissertação.

DESCRIÇÃO DAS TURMAS 6º E 9º ANOS

Cada turma tem o seu jeito, tem o seu ritmo de aprendizado, então metodologia utilizada por mim para o desenvolvimento das aulas foi a seguinte: no primeiro momento, eu tentava fazer uma conversa dialogada acerca do conteúdo da aula anterior e da aula que iria começar, muitas vezes no 6º ano não dava muito certo já no 9º ano sempre dava certo, pelo fato da turma ser menor, após essa introdução levava ao quadro o conteúdo da aula e questionava aos alunos sobre tal conteúdo, logo em seguida explicava o assunto, dia a dia que no primeiro momento vinha a correção da atividade da aula anterior.

No segundo momento pedia pra que produzissem atividade geralmente do livro ou apostila acerca do que foi trabalhado na sala de aula, quando terminava pedia que fizessem a leitura e socializassem as ideias. No 9º ano com Redação, trabalhávamos com produções, cada aula uma produção diferente com apresentações dos alunos.

No 6º ano pode avaliá-los com as correções e fiz uma avaliação através dos discursos por meio das respostas, eu elogiava os acertos deles e corrigia os erros, obtendo assim uma compreensão da parte dos alunos. Segundo Lukesi (2002) para que a avaliação diagnóstica seja possível é preciso compreendê-la e realizá-la com uma concepção pedagógica pautada na teoria histórico-crítica. Pois para que o professor possa avaliar o desempenho do aluno continuamente, ele precisa conhecer e observar o aluno para então avaliá-lo de acordo com o conhecimento prévio, pois são raros os alunos que conhece sobre os conteúdos trabalhados na sala de aula quando se fala de literatura.

Os alunos do 6º ano são muito participativos, adoram dar sua opinião em relação ao conteúdo e são ótimos para interpretação de texto eles gostavam muito de fazer

perguntas sobre o conteúdo ou até mesmo de conteúdos que não estudaram mais já ouviram falar. Os alunos do 9º ano se interessaram pelas aulas de dissertação argumentativa, logo que muitos estavam interessados na prova do IFBA (Instituto Federal da Bahia) e ligados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das teorias utilizadas e do conhecimento acerca do ensino/aprendizagem na sala de aula, podemos dizer que o ensino da Língua Portuguesa é fundamental para o conhecimento de mundo do aluno. Durante o estágio Supervisionado Curricular III, ficou evidente o quão é disperso e superficial o ensino as aulas de português e redação, por mais que o professor se esforce em dá uma boa aula, sempre irá faltar algo, os professores trabalham apenas o que está nos livros didáticos, não procuram aprimorar as aulas com algo diferente, que traz ludicidade e muitas das vezes esperam por um estagiário para uma aula diferente com grandes recursos e os próprios alunos cobram isso também.

Também não poderia deixar de esmiuçar o desinteresse dos alunos diante das leituras e prática da escrita, eles mal ler, mal escrevem, a escola tenta ir atrás dos pais para que coloquem seus filhos em uma aula de reforço, mas muitos não se preocupam e espera pela escola, os alunos sabem a importância da leitura para a humanidade, muitos falam que é preguiça de ler ou não tem tempo. A escola tem um projeto de leitura para eles, mas não sabem quando e como vão colocar em prática.



REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. Ciência e cultura. São Paulo, 1972.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). Ensino de produção textual. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Marta Morais da. Metodologia de ensino da literatura infantil. Curitiba: Ibpex, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos, Avaliação da aprendizagem escolar, São Paulo, ... Kester, Avaliação sob Exame, Campinas, Editora Autores Associados, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos Praticados entre a regulação e a emancipação Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. P,552.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.<
<http://www.portugues.com.br/literatura/generosliterarios.html>> acessado em 25 de Novembro de 2018.

ZABALA, Antônio (Org.) . Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula 2ª edição. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: ArtMed, 1999.p, 194.



ANEXO 11 – ESTAGIÁRIA BERTOLEZA

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: LENDA, CHARGE E CARTUM

Resumo: O objetivo do presente artigo é evidenciar as conclusões acerca das experiências adquiridas durante o estágio supervisionado III do curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia. O estágio desenvolvido no quinto semestre letivo de 2018.2 foi um aprendizado bastante satisfatório profissionalmente, mesmo atuando na docência há algum tempo novos a minha prática pedagógica foi enriquecida com as novas perspectivas teóricas e práticas que o estágio oferece. A temática em questão foi selecionada a partir do direcionamento da professora regente da disciplina de Língua Portuguesa do Colégio Municipal Octávio Mangabeira Filho no que diz respeito aos conteúdos curriculares das turmas do 7º ano B e C. Isso porque, além de estarem inseridos no plano de ensino da instituição houve a necessidade de aprofundar em áreas que fomentem as competências de leitura e escrita dos estudantes, bem como possibilitem a valorização cultural e discussões acerca de posturas e comportamentos sociais diante do respeito e do preconceito, por exemplo. Como subsídio teórico para uma prática pedagógica de Língua Portuguesa consoante com o objetivo do projeto de estágio, foi utilizado o respaldo de autores, como Marcuschi (2005) e (2008), Travaglia (2003) e Luckesi (2006). Nas considerações finais são apresentados os resultados quanto à objetividade da temática e do estágio.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado III. Ensino. Língua Portuguesa. Gêneros textuais.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é evidenciar as conclusões acerca das experiências adquiridas durante o estágio supervisionado III. Além disso, dispunha da seguinte problemática: “Qual a importância da leitura e escrita para o desenvolvimento cultural e cognitivo da criança/adolescente do ensino fundamental II? Como ela pode ser trabalhada de modo a propiciar o desenvolvimento dessas competências?”

Para tanto, o objetivo geral do projeto de pesquisa que serviu de base para este artigo pautado nas observações realizadas foi promover o processo de desenvolvimento cognitivo, social e disciplinar dos alunos, por meio da leitura, análise e produção escrita dos gêneros: lenda, charge, cartum e meme atrelados também à conteúdos estruturais de linguística.

O estágio desenvolvido no quinto semestre letivo de 2018.2 propiciou um aprendizado bastante satisfatório. Este é resultado do trabalho de participação ativa em um espaço formal, proposta estabelecida pelo Estágio Supervisionado III. A temática em questão foi selecionada a partir do direcionamento dos conteúdos curriculares das turmas do 7º ano B e C pela

professora regente da disciplina de Língua Portuguesa do Colégio Municipal Octávio Mangabeira Filho.

Isso porque, além de estarem inseridos no plano de ensino da instituição houve a necessidade de aprofundar em áreas que fomentem as competências de leitura e escrita dos estudantes, bem como possibilitem a valorização cultural e discussões acerca de posturas e comportamentos sociais diante do respeito e do preconceito.

O cronograma do projeto é subdividido em 10 horas/aula de observação e 40 horas/aula de regência de classe aconteceram entre os meses de setembro e dezembro. A metodologia de abordagem dos conteúdos foi organizada em momentos de leitura, análise, produção e contextualização com a gramática, bem como com rodas de conversa sobre as temáticas dos gêneros textuais selecionados.

Na segunda quinzena do mês de setembro estive no Colégio Municipal de Aplicação Octávio Mangabeira Filho, para observar as aulas de Língua Portuguesa de duas turmas do 7º ano do turno matutino como etapa do estágio supervisionado III do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia – CAMPUS IX. O arcabouço teórico do projeto e, portanto deste artigo teve o respaldo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e em autores como Marcuschi (2005) e (2008), Travaglia (2003) e Luckesi (2006).

A escolha da instituição para realização do estágio partiu de um desejo em contribuir enquanto educadora com a comunidade escolar, e pessoal pelo fato de ter sido estudante do colégio durante do Ensino Fundamental II, antiga 5ª a 8ª série. Por isso, escolhi o espaço para realizar o estágio com o intuito de aquilatar a aprendizagem dos educandos e dá um retorno social à escola que contribuiu de maneira significativa para a minha formação básica.

Entretanto, durante as observações chamou-me a atenção o fato de me reconhecer na postura daqueles alunos e perceber atitudes recorrentes de indisciplina durante as aulas e no intervalo, não apenas como pedagoga ou estudante de Letras, mas como ex-aluna e adolescente, portanto, assentou-se em mim uma ótica mais sensível quanto às situações observadas. Além disso, foi perceptível também o desinteresse pela aprendizagem e nas aulas na maioria dos estudantes e que a escola – antes referência de aprendizagem no município de Barreiras – BA, infelizmente atualmente não possui a mesma valorização pela comunidade.

Desse modo, a realização desse projeto permitiu uma reflexão sobre a prática pedagógica no ensino da língua materna e incentivou a busca por estratégias e metodologias que possibilitassem a aprendizagem significativa e /ou a melhora na leitura e na escrita dos estudantes. Além disso, a maioria é marginalizada pela condição social em que vivem, por

influências negativas do contexto social no qual se encontram e pelo baixo nível no desempenho escolar.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O espaço destinado à realização deste projeto foi o Colégio Municipal de Aplicação Octávio Mangabeira Filho, localizado no bairro Loteamento Rio Grande no município de Barreiras - BA. Trata-se de uma instituição pública, que foi criada em 26 de setembro de 1996. As modalidades de ensino são o Ensino Fundamental II e EJA – Educação de Jovens e Adultos, cuja oferta de vagas é disponibilizada nos três turnos: manhã, tarde e noite.

A Escola conta com uma diretora, vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Também possui duas secretárias, quarenta e oito professores e dez auxiliares, além de dois porteiros e três inspetores de disciplina. De acordo com a Direção da Escola, são realizadas reuniões frequentes com os pais e funcionários, para discutir o aprendizado das crianças e as possíveis melhorias.

A estrutura física do colégio é ampla, na qual abrange 1.708,36 m² de área construída. Possui dezoito salas de aula com dois ares-condicionados em cada uma, secretaria, diretoria, coordenação, sala dos professores, cantina, auditório, dois banheiros, pátio amplo coberto, área de jardim, quadra poliesportiva, sala de vídeo e biblioteca, esta última está desativada. Em período recente, a instituição passou por uma ampla reforma, porém a maioria das paredes foi deteriorada pelos estudantes e há um elevado número de cadeiras quebradas.

3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O ensino de Língua Portuguesa deve oportunizar aos alunos a aquisição do domínio pleno dos quatro descritores do ensino dessa disciplina exigidos em avaliações de qualidade da educação, nos concursos e vestibulares, e, sobretudo, necessários para inserção social do sujeito. Trata-se de habilidades e competências de adequação gramatical a determinada situação comunicativa, ao falar, ouvir, ler e escrever. Desse modo, o Ensino Fundamental II é o alicerce para a formação sólida do sujeito, pois a criança nesse período ainda apresenta inúmeras fragilidades em relação ao uso da língua materna de forma sistemática já que se encontra em um processo de letramento.

É sob essa perspectiva que o professor deve desprezar o ensino de Língua Portuguesa concebido através de uma prática educativa de cópia, memorização e reprodução. Ou seja, as ações pedagógicas devem ampliar o conhecimento letrado do aluno por meio da diversidade textual, dos saberes oriundos da sua realidade, da aproximação das crianças/adolescentes a textos de qualidade e dos gêneros textuais para que o mesmo possa ler, interpretar, analisar e produzir textos escritos e orais, atendendo o contexto da sociedade atual.

Em conformidade,

A compreensão atual da relação entre aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos podem e devem ocorrer de forma simultânea." (BRASIL, PCN's, 1998, p. 33)

Logo a reflexão sobre a própria língua e a abordagem de uma linguagem sistemática devem contemplar todas as disciplinas tendo em vista que a capacidade de ler, interpretar e escrever são ações necessárias para a assimilação e reconstrução dos diversos saberes. Outro aspecto importante é a necessidade do ensino e aprendizagem direcionados para a construção da cidadania, da participação social para estimular a tolerância e o respeito à diversidade, seja ela linguística ou cultural.

Nessa concepção,

Pensar o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo requer a compreensão da adolescência como o período da vida explicitamente marcado por transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal. Requer esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo considerando as características do objeto de conhecimento em questão – as práticas da linguagem-, em situações didáticas que possam contribuir com a formação do sujeito. (BRASIL, PCN'S, p. 45)

Nesse viés, deve considerar o contexto social do adolescente para possibilitar um fazer reflexivo, que não se limita a uma forma de linguagem, mas deve se operar com base também nos saberes e valores veiculados nos discursos orais e escritos. Portanto, abordar gêneros textuais distintos permite a ampliação das reflexões acerca da função sociocomunicativa da língua e assim, o gênero "meme" também foi inserido nos conteúdos como forma de estabelecer uma relação com as práticas textuais cotidianas do estudante, por tratar-se de um gênero digital em bastante evidência na atualidade.

Sobre a relevância da utilização dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa Marcuschi (2008, p. 149) afirma que,

A análise dos gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua nas suas mais diversas formas.

Nesse sentido, os gêneros textuais assumem um caráter multidisciplinar e enquanto forma de ação social, revelam e integram a estrutura comunicativa da nossa sociedade. Dessa maneira, o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade e, logo, significa dizer que possibilita a apreensão dos saberes culturais historicamente acumulados, a evolução dos processos comunicativos e a ampliação do posicionamento crítico do leitor ao utilizar instrumentos diferentes conforme a situação linguística a que é ou será submetido em alguma atividade social.

Assim, de acordo com Marcuschi (2005, pp. 22, 23)

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária e assim por diante.

Em segunda análise, não se pode deixar de mencionar a relevância do papel docente nesse processo. Pois, o professor deverá ser o mediador e ao mesmo tempo possibilitar a interação entre os estudantes como objeto de análise e com os colegas, bem como possibilitar a ampliação das relações dialógicas em sala de aula para garantir a compreensão e os usos reais da língua em determinado momento, bem como a importância de adequar a escrita aos padrões que estruturam a língua materna e a estrutura textual ao gênero solicitado.

Em consonância com o exposto,

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental, cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é considerado pelo outro. (BRASIL, PCN'S, 1998, P. 47)

Em conformidade, o trabalho com Língua Portuguesa tem a finalidade de tornar o aluno apto a realizar leituras significativas e a utilizar a linguagem nas diferenciadas situações de comunicação, alcançando os efeitos pretendidos com sua produção textual, seja ela oral ou escrita. Nesse sentido, dá-se a importância de se promover estudos em que serão explorados

também aspectos estruturais, linguísticos e estilísticos e funcionais do texto, que visam potencializar nos alunos as competências linguísticas necessárias às produções orais ou escritas. A esse respeito, é adequada a definição de Travaglia (2003, p. 58), ao afirmar que o ensino de análise linguística deve ser,

Utilizado essencialmente para o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, para conseguir que o aluno, como usuário da língua, seja capaz de usar cada vez um maior número de recursos da língua de maneira adequada à produção do(s) efeito(s) de sentido desejado(s) em situações específicas de interação comunicativa.

Ou seja, esses recursos atuam como instrumentos necessários à construção do sentido e dominando-os os estudantes estarão aptos para ampliar sua competência linguística. Por outro lado, a língua não pode ser simplificada a fatos linguísticos isolados, por isso os conteúdos ortográficos e gramaticais serão abordados de maneira contextual com os textos que serão analisados durante as aulas, isto é, será atrelado ao conhecimento de regras gramaticais com outras questões relativas à língua.

2. CONTEXTUALIZANDO A TEORIA COM A PRÁTICA

Durante os dias de observação foi possível notar como acontece a avaliação da professora em relação aos alunos. Pois ela contabiliza os vistos no caderno, já que, é dessa forma que consegue visualizar quem realmente faz as atividades. Também ficou perceptível a indisciplina e posturas de desrespeito com entre os estudantes e dos mesmos com o ambiente escolar. Porém, atendiam aos comandos da professora ao serem chamados à atenção. As salas são bem espaçosas e climatizadas, o interessante é que praticamente toda a escola passou por uma reforma completa recentemente, mas as salas de aula, corredores e banheiros possuem várias marcas de depredação e vandalismo.

A partir das observações o maior reccio que tive foi em conseguir administrar as situações de indisciplina, pois esse seria o aspecto primordial para que eu pudesse ministrar os conteúdos e dessa forma, fazê-los ter interesse pelas aulas e pela aprendizagem. Desse modo, decidi adotar como principal recurso para a maioria das aulas o equipamento de som e data show para exibir slides e vídeos sobre os conteúdos a fim de favorecer a atenção e garantir aulas mais participativas e dinâmicas.

Assim, na primeira aula fiz a exposição de várias fotografias do meu percurso e êxito enquanto estudante e profissional da educação há oito anos. Bem como fiz relatos do período em que fui estudante da escola. Percebi que a maioria teve muito interesse e sentiram-se motivados naquele momento. Então solicitei que ilustrassem em um papel o seu maior sonho e quando todos terminaram apresentaram oralmente o seu ideal. Além de emocionante foi um momento enriquecedor e surpreendente, pois a maioria colocou como objetivo profissional ser policial ou de alguma área militar, isso infelizmente revela os percalços que estes jovens enfrentam em seus contextos sociais, muitas vezes marcados pela violência.

As demais aulas ocorreram conforme o planejamento, mas os resultados ficaram abaixo do esperado, pois grande parte dos estudantes comentem inadequações na escrita que não podem ser admitidas no escolar em que se encontram ou tiveram dificuldades em registrar o que expõe oralmente. Há então, um imenso déficit nas bases de ensino e, sobretudo no processo de letramento.

Na sequência, foram realizadas exibições de vídeos, leituras, análises e atividades escritas e orais individuais, em dupla e em grupo. Os estudantes demonstraram interesse maior nas atividades coletivas e isso fez com estas fossem sendo mais recorrentes. Durante o processo, os estudantes mantinham-se atentos às exposições e aulas com os recursos audiovisuais e com os gêneros, charge, meme e lendas urbanas. Foi gratificante verificar o empenho nas tarefas, a atenção e a criatividade nas produções solicitadas nesses momentos.

Nesse sentido, o estímulo e interesse almejados nos objetivos do projeto e o aprimoramento da leitura foram alcançados de maneira significativa diante do pouco tempo de realização do projeto. Porém, quanto a escrita e aos conteúdos gramaticais uma das turmas se destacou mais que outra, isso ainda decorrente do nível da escrita e de fragilidades maiores de uma classe em relação à outra.

No que se refere à reflexão sobre o respeito e preconceito, os textos selecionados para leitura e análise tinham como temática esses valores e a maioria fez inferências significativas quanto aos temas. No entanto, os comportamentos de indisciplina e desrespeito ainda ocorreram mesmo que de maneira reduzida, o que nos leva a crer que se faz necessário um trabalho mais amplo, longo e interdisciplinar sobre a importância da harmonia coletiva entre os educandos e dos mesmos com o ambiente escolar.

Por fim, foi aplicada a avaliação de aprendizagem que serviu de nota para o IV bimestre, e de maneira surpreendente a maioria teve ótimos resultados nas questões cujos conteúdos estavam em consonância com as aulas e atividades do estágio. Além do carinho dos estudantes no final do projeto, surpreendeu-me a organização e a disciplina dos mesmos no

lanche coletivo realizado entre as duas turmas, e de maneira inesperada alguns educandos mencionaram o desejo de que eu pudesse ser professora efetiva dos mesmos no ano escolar seguinte. Isso de fato foi uma das maiores de todas as gratificações, pois demonstra que a atuação docente pautada em um planejamento sequencial, com aulas mais dinâmicas e com recursos tecnológicos, bem como com gêneros que aproximam-se ainda mais da realidade dos mesmos, como os “memes” tiveram um impacto positivo na formação dos estudantes e na minha formação acadêmica para futuramente exercer a função de professora de Língua Portuguesa habilitada pelo curso de Letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado III almejou por meio do projeto: *o desenvolvimento das competências de leitura e escrita a partir do estudo dos gêneros textuais: lenda, charge e cartum*, promover a aprendizagem significativa dos estudantes de duas turmas do 7º ano de uma escola da rede municipal do município de Barreiras. E, conforme o objetivo geral proposto foi possível fomentar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes, assim como motivá-los para as atividades de aprendizagem. Isso porque, o envolvimento dos mesmos, o interesse e o avanço das notas finais demonstraram que o desenvolvimento de grande parte dos educandos.

É evidente que há muito a ser feito para sanar fragilidades nas competências estabelecidas pelos descritores do ensino da língua materna, tendo em vista que a educação é um processo e deve acontecer de maneira multidisciplinar. Isso, entretanto são desafios evidentes na quase totalidade das escolas públicas do país, tendo em vista os recentes resultados de avaliações nacionais e internacionais da qualidade do ensino no Brasil.

Também ficou evidente que a indisciplina e o desrespeito atrelam-se ao desinteresse e o professor deve mediar situações de aprendizagem que considerem o contexto social do estudante e propor uma relação dialógica de aprendizagem a partir também dos seus interesses.

Dado o exposto, desenvolver e aplicar o projeto de estágio trouxe uma nostalgia dos tempos de escola, mas ampliou minha ótica para o futuro na docência de Língua Portuguesa. Outrossim, pude contribuir com a comunidade escolar que embasou parte da minha formação educacional, o que possibilitou o reencontro e o convívio com antigos professores. E despertou em mim também o desejo de retornar à escola, mesmo sem vínculo empregatício ou de estágio para desenvolver e aplicar um projeto de revitalização do espaço da biblioteca

inserindo no mesmo também a tecnologia que é tão presente e necessária na contemporaneidade. Pois, a leitura sem dúvida é o alicerce da identidade cultural de um povo e a provedora de mudanças sociais, e que comprova-se com as mudanças provocadas pela educação formal na minha vida. Assim, menciona o mestre Paulo Freire: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, embora pareça clichê, tal afirmação continua sendo a maior verdade para a condição de sermos humanos e de sermos capazes de transformarmos as nossas vidas e a realidade social na qual estamos inseridos, sobretudo da educação pública do Brasil

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. In: *Gêneros textuais no ensino de língua*. São Paulo: Parábola, 2008. P. 146 – 245.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e finalidade**. In: Dionísio, Angela Paiva e outros (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P. 22-23.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>. Acesso em outubro de 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXO 12 – ESTAGIÁRIA RITA BAIANA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS IX
LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS**

**O ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO
TEXTUAL**

BARREIRAS – BA

2018

W.P.O.
/

O ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO

TEXTUAL

Relatório apresentado à Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IX, como avaliação parcial da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Letras

BARREIRAS – BA

2018

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo apresentar os resultados do estágio de regência desenvolvido com base no projeto "Concepções Teóricas Metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa e Literaturas". Intervenção realizada com os estudantes do "Colégio Municipal de Aplicação Octávio Mangabeira Filho", situado no Loteamento Rio Grande, rua E, na cidade Barreiras/BA. Para tanto, desenvolvemos por meio da disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, estudos teóricos e práticos voltados para o ensino da Língua Portuguesa e suas Literaturas.

Este processo foi dividido em etapas que compreendem a discussão das práticas pedagógicas escolares, suas metodologias e finalmente, a observação "in loco" e estágio de regência. Totalizando 50hs/aulas, o estágio foi distribuído em 10hs de observação nas turmas do sétimo e oitavo ano do vespertino, seguido de 40 horas de regência, acompanhada e avaliada pela professora Eulene Vasco.

As vivências construídas no estágio foram desenvolvidas com base na temática norteadora do projeto, buscando aqui apresentar as alternativas metodológicas utilizadas para efetivação da proposta do estágio e ainda, os resultados obtidos com a experiência *in loco*. Partindo destes pressupostos a intervenção de estágio é uma maneira de acionar nossos saberes enquanto futuros professores para propor complementar um ensino que colabore com a formação de cidadãos mais conscientes de um ato que nos é tão comum, a língua(gem).

Por fim, mostrar que o estágio de regência partiu da crença que por meio de um conhecimento mais aprofundado da língua, de análises das formas discursivas, da compreensão da relevância da fala e da escrita como ações complementares e valorização da representação signica como viabilizadora do ato comunicativo e da construção estética, podem incentivar os alunos a serem mais críticos e ativos no meio social.

1.0.A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE APRENDIZADO E INTERAÇÃO

No processo de aprendizagem escolar, é importante compreender o significado da palavra educação, para nortear os estudos sobre ensino e sala de aula. De acordo com Brandão (1993, p.2) "todos os seres são alvos de um processo educativo. Os pássaros, por exemplo, desde cedo expulsaram seus filhotes do ninho, fazendo com que experimente o processo de aprendizagem do voo". Nota-se na fala do autor que todos os seres são passíveis de um processo educativo, este é entendido como um meio pelo qual se perpassa conhecimentos e/ou hábitos.

É possível desta forma, falar em "educações", uma vez que cada setor social fica responsável de amadurecer no indivíduo ideias de determinadas categorias, também sociais. Assim a educação pode ocorrer em casa, na comunidade, na igreja, no grupo de amigos e na escola.

No que concerne à educação escolar, o sociólogo Émile Durkheim (2011), diz que esta é o processo pelo qual um grupo influencia o outro, o autor afirma que:

A educação escolar é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual está sendo destinado em particular (DURKHEIM, 2011, p. 54).

Educar é, portanto, levar o indivíduo a modificar o seu estado natural de conhecimento passando para um estado mais maduro de experiências. Nesse contexto o espaço escolar deve estar apto a direcionar os alunos à aquisição de novos saberes. Assim é importante refletir sobre as condições do espaço sala de aula e qual o papel da escola no processo de ensino formal.

O laboratório da prática do Estágio III foi o *Colégio Municipal de Aplicação Octávio Mangabeira Filho*, a instituição possui estrutura ampla e bem conservada, visto que foi reformada recentemente, as salas são amplas, climatizadas e com número de estudantes adequado à estrutura das salas.

A escola possui cantina, sala de vídeo, quadra esportiva e um pátio que funciona como refeitório e espaço de socialização durante o recreio. Além das salas administrativas e pedagógicas: sala de coordenação, sala de atendimento psicopedagógico, secretaria, sala dos professores e sala AEE - Atendimento Educacional Especializado.

A instituição recebe alunos dos bairros circunvizinhos ao Loteamento Rio Grande, estes estão regulamente matriculados no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, tem como horário de funcionamento os turnos matutino e vespertino e o noturno, destinado a alunos das turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

As turmas nas quais ocorreram a observação e o estágio de regência possuem aproximadamente 25 alunos (as) em cada sala, sendo elas, três turmas do 7º ano, redação, e 2 turmas do 8º ano, Língua Portuguesa, totalizando 130 anos e cinco turmas do turno vespertino.

A sala de aula é um espaço de aprendizagens e enquanto espaço físico deve estar preparada e confortável para receber os professores e estudantes, afim do desenvolvimento da criatividade comunicativa e relacional. A metodologia utilizada em sala buscou incentivar debates, diálogos e atividades em grupo para que os alunos acionassem suas habilidades escritas e orais. Desenvolvendo a interação entre alunos e aproximando os docentes do professor, além de despertar o senso crítico dos alunos ao confrontar e questionar os seus conhecimentos prévios.

2.0. CONCEPÇÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS LITERATURA

Pautando-se nas novas propostas para o ensino de linguagem, o educador desta área deve perceber que a língua é um instrumento discursivo de dominação política e social, a tarefa de formar cidadãos deve atrelar-se a mostrar os caminhos para manipulação da linguagem de forma a instruir o senso crítico e criativo dos alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de língua portuguesa o ensino desta área se divide em ensinar a ler, escrever e falar, o ensino da leitura deve considerar não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas. No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece, o avanço no conhecimento de áreas afins, não se trata de ensinar a falar ou a "fala correta", mas sim falas adequadas.

Observa-se que o ensino da língua deve estimular o aluno a utilizar as várias manifestações da linguagem, refletindo sobre o uso da mesma, entendendo os processos de escrita, respeitando as manifestações do português falado, além da capacidade de mobilizar o discurso visando os processos criativos e estéticos.

Refletir a respeito do ensino de língua portuguesa é antes de tudo pensar o contexto em que esta se formou. Sabe-se que o ensino da língua esteve muito tempo atrelado ao decorar a gramática normativa, desde os antigos gregos priorizavam-se as regras da língua escrita na tentativa de conceber o ato comunicativo como instrumento do bem falar e escrever. Na fala de Souza,

Durante séculos a base para o ensino da língua sempre foi a gramática tradicional. Esta foi criada pelos gregos, no século III a.C e desenvolvida pelos romanos [...] desde os gregos, a preocupação entre o "certo" e o "errado" foi se constituindo com base na gramática tradicional, como a que hoje conhecemos: os gramáticos gregos visando impor o dialeto ático; os gramáticos latinos, tentando manter o latim clássico (SOUZA, 2016, pp.15-16).

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos desencadeado em meados do século XIX a língua passou a ser entendida por diversos ângulos reforçando logo em seguida pela abertura das descobertas no ramo da linguagem, a sociolinguística, por exemplo, possibilitou o entendimento dos fenômenos linguísticos como algo inerente ao setor social e ao falante, as variações da língua começaram a serem vistas como possibilidades que antes eram olhadas como erros.

Observa-se que os estudos do ponto de vista gramatical foram modificando-se gradativamente, de acordo com Souza (2016, p.25):

O século XX trouxe muitas mudanças, considerando-se principalmente, o papel que a linguística exerceu nos estudos da linguagem e reverberaram no ensino da língua, na escola. Na primeira metade do século, a linguística ganha o seu estatuto de ciência a partir do *Curso de linguística geral*, de Ferdinand de Saussure. Há o predomínio dos estudos estruturalista e gerativista. Quanto à gramática, esta se conserva dentro da tradição greco-latina, com a prevalência da escrita sobre a oralidade.

Ainda conforme a autora ao lado do estruturalismo e gerativismo, outras teorias influenciaram o estudo da língua, assim a sociolinguística, influencia as abordagens dos livros didáticos de língua, os exercícios, o uso de diagramas em árvore, para análise do período, dentre outras aplicações. (SOUZA, 2016, p. 26).

Outro fator importante para mobilizar adequadamente as aulas de língua portuguesa é não utilizar a gramática tradicional em detrimento da oralidade e vice-versa. De acordo com Bechara (2002, p.10):

Assistiu-se entre nós, na década de 60, a um insurgimento contra o ensino da gramática tradicional em sala de aula, em vez de dotá-la de recursos e medidas que a tornassem um instrumento operativo e de maior resistência às críticas que justamente lhe eram endereçadas desde há séculos, resolveram muitos professores e

até os sistemas estaduais de ensino aboli-la sem que trouxessem, à sala de aula, nenhum outro sucedâneo.

Nota-se que esse olhar para o ensino da língua prende o desenvolvimento do aluno a um estudo 'monolíngue' de se compreender a linguagem, de um lado os defensores do ensino da norma 'cultura', pautando-se na gramática tradicional, de outro a modalidade coloquial sendo discutida e privilegiada por respaldo no estudo da linguagem do 'oprimido'. (BECHARA, 2002).

De acordo com Antunes (2003, p.34):

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e avaliar, reiteradamente, concepções (o que é linguagem? O que é língua), Objetivos (para que ensinamos? Com que finalidade), procedimentos (como ensinamos?) e resultados (o que temos conseguido?); de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo- interacionais dos alunos.

A efeito de exemplo, de como se trabalhar com ensino da gramática, pautando a leitura, sem deixar de lado a gramática e visando a contextualidade, Antunes elabora uma proposta metodológica de por meio do poema " Ave Alegria", de Sylvia Orthof cria-se mecanismo de exploração da linguagem ao invés de reduzir o poema a um simples "achamento" de classes gramaticais como se costuma fazer nas aulas de português do ensino fundamental. Para ele o professor deve começar a mostrar a contextualidade do texto:

Para isso, o professor poderia identificar no texto os segmentos que retomam explicitamente a conhecida prece, como: 'ave', 'cheia de graça', 'é contigo' (poderia até, dependendo da série, apresentar a versão original da 'Ave- Maria', para que esse confronto fosse ainda mais revelador) [...] útil também poderia ser a exploração da associação semântica entre as palavras do texto, todas remetendo para o campo semântico positivo: 'alegria', 'graça', 'amor', 'risada', 'gargalhada', 'justiça', 'liberdade', 'verdade', 'delicadeza' e, por metonímia, 'pão sobre a mesa'. [...] também se poderia mostrar a equivalência semântica entre as palavras 'ave' e 'salve' (explorar os contextos de ocorrência dessas palavras, além de se chamar atenção para a densidade e concisão do texto que se expressa pelo uso apenas do substantivo, sem nenhuma 'restrição' adjetiva). (ANTUNES, 2003, p.75)

Esse primeiro plano de análise linguística é para o autor o momento de visualizar as possibilidades da linguagem juntamente com as ocorrências gramaticais, o segundo plano metodológico é que o professor de forma mais específica pode por meio da leitura, levar o aluno a compreender o que é mais típico da escrita formal da comunicação pública. (Antunes, 2003, p. 75).

Outro fator a ser analisado no ensino da gramática, é que todo ato comunicativo cria-se por meio de um texto, levando em consideração esse aspecto, nota-se que não há uma funcionalidade de se analisar frases soltas e períodos sem um contexto prévio, as palavras

funcionam dentro de um contexto e assim devem ser compreendidas, de acordo com Antunes (2003, p. 92):

Toda atuação verbal se dá através de textos, independentemente de sua função e de sua extensão. Ou seja, o óbvio (mas nem sempre levado em conta) é que ninguém fala ou escreve a não ser sob forma de textos, tenham eles esta ou aquela função, sejam eles curtos ou longos.

Ainda conforme o autor algumas 'implicações pedagógicas devem ser consideradas para melhor adequação das metodologias do ensino de gramática, cabendo o educador a seleção e adequação dos métodos a realidade de seus educandos, para Antunes é importantes considerar:

- Uma gramática que seja relevante – Para isso, deve selecionar noções e regras gramaticais que sejam, na verdade, relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua.
- Uma gramática que seja funcional – com isso se pretende privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros.
- Uma gramática contextualizada – a gramática está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente.
- Uma gramática que traga algum tipo de interesse – o estudo da gramática deve ser estimulante, desafiador, instigante, de maneira que desfaça essa idéia errônea de que estudar a língua é, inevitavelmente, uma tarefa desinteressante, penosa e, quase sempre, adversa.
- Uma gramática que liberte que 'solte' a palavra – a sala de aula de português deveria ser espaço privilegiado para incentivar a influência linguística e neutralizante, assim, a postura prescritiva e corretiva com que a escola, tradicionalmente, tem encarado a produção dos alunos.
- Uma gramática que prevê mais de uma norma – É de grande importância que se procure caracterizar, de forma adequada, a norma-padrão como sendo a variedade socialmente prestigiada, mas não como sendo a única 'certa'.
- Uma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas – nesse quadro, passa a ter sentido discernir o que é significativo para a experiência humana da interação verbal, interação que, se é linguística, é também gramatical. Isso, por si só, faz a gramática recobrar importância (ANTUNES, 2003, pp. 97-99).

2.1. ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: A NOÇÃO DE GÊNERO

De acordo com Marcuschi (2008), a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E se adotarmos a posição de Carolyn Miller apud Marcuschi (2008), podemos dizer que os gêneros são uma “forma de ação social”. Eles são um “artefato cultural” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Nesse sentido, há muito o que discutir e tentar distinguir as ideias de que gêneros são:

- Uma categoria cultural;
- Um esquema cognitivo;
- Uma forma de ação social;
- Uma estrutura textual;
- Uma forma de organização social;
- Uma ação retórica.

Partindo destes princípios, é possível assegurar que cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Para Bazerman (1994), gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia.

2.2.A PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA:

De acordo com os PCN's de língua portuguesa para o ensino fundamental, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania deve criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Isto significa preparar o aluno para ser capaz de utilizar a língua de modo variado, nas diferentes situações de interlocução oral e escrita. Para tanto, é papel da escola promover a ampliação de tais competências, fazendo com que durante os oito anos do ensino fundamental, o aluno seja capaz de dominar habilidades para interpretar textos que fazem parte do seu convívio social, em diversas situações comunicativas.

Neste sentido, a produção textual na sala de aula deve levar em consideração seu caráter funcional. O professor deve levar para a sala de aula diversos tipos de textos e ainda,

criar situações com a oralidade para que seus alunos possam vivenciar na prática a efetividade de suas produções, seja escrevendo uma carta para um colega de outra sala ou da sua, produzindo um cartaz de conscientização para ser afixado na própria escola ou na comunidade em que estão inseridos e ainda, na criação de um sarau poético, no qual os estudantes poderão expor suas produções artísticas (a exemplo de músicas, poesias, cordéis, causos, dança, apresentações teatrais, exposições de artes visuais e etc.).

Dessa maneira, a escola passa a ser um espaço propício para a criação textual, seja utilizando a linguagem verbal ou escrita, os estudantes devem ter a oportunidade de desenvolver suas capacidades linguísticas, intelectuais, entre outras, na perspectiva de se tornarem cidadãos participantes das práticas discursivas que ocorrem na sociedade.

3.0.RELATO DE EXPERIÊNCIA

O estágio de regência é uma ferramenta base para por em prática os conhecimentos adquiridos durante as aulas teóricas do curso de licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas, proporcionando a experiência e os desafios do educador, nos fazendo refletir sobre a formação profissional e as relações de aprendizagens no ensino da língua materna.

As aulas ministradas nas turmas dos 7º ano, F, G, H e 8º ano F e G do Ensino Fundamental II foram supervisionadas e avaliadas pela professora Eulene Vasco de Sousa, professora formada pela Universidade do Estado da Bahia – Campus IX. Nesse período, de observação e estágio de regência, esta foi receptiva e acolhedora no processo, deixando o trabalho fluir com autonomia.

As turmas compreendiam no total de 25 alunos com faixa etária de 12 a 14 anos, turmas heterogêneas, possuíam alunos de diferentes classes sociais, no entanto maioria pertencia à classe baixa e de áreas marginalizadas de Barreiras, o que influencia no comportamento em sala de aula.

As classes possuem características similares com pouco caso de evasão escolar, mas muita ocorrência de faltas. As salas de aula enfileiradas o que não impedia as conversas paralelas. No geral eram participativos e comprometidos, no entanto grupos menores de alunos interferiam na disciplina na sala, o que era mediado através de conversas e orientações que resolviam em muitos casos, e por fim, se o caso não fosse resolvido em sala deveria ser comunicado a inspeção e direção.

As turmas de 8º ano se destacaram pela maior participação e desenvolvimento nos conteúdos, eram alunos ativos e participativos, mantinham uma relação pautada no diálogo e na brincadeira o que não interferiam na explicação do conteúdo e na aprendizagem. Enquanto os 7º anos tinham dificuldade de manter a relação interpessoal e a disciplina, as aulas eram desenvolvidas com interferências para solucionar questões de aprendizagem social e relacional.

Nas turmas de 7º ano foram mediadas aulas de produção textual os conteúdos trabalhados foram: Poema, Charge e Interpretação Textual. Na aula sobre poema iniciamos o aula conteúdo com uma conversa dirigida acerca do gênero poema, pois todos os alunos já conheciam o gênero e sabiam falar sobre o conteúdo mesmo que de forma superficial. Logo em seguida foi solicitado que fizessem a leitura dos poemas "Enchente", de Cecilia Meireles e "Amor é fogo", de Camões.

Seguimos a aula com a leitura coletiva dos poemas e com explicações e comentários acerca da estrutura e do conteúdo dos poemas, posteriormente fizemos uma atividade de interpretação dos poemas e perguntas de reconhecimento do gênero estudado. Foi proposto a elaboração de um poema com temática livre, fizemos a orientação e rascunho em sala, solicitando que na aula seguinte o poema deveria estar finalizado para apresentação para turma.

Finalizamos o conteúdo com a exposição do poema, cada aluno foi à frente e leu sua produção. A atividade proposta não obteve o êxito esperado, pois apesar de compreenderem o gênero, o que foi notada a partir das perguntas e respostas orais, a maioria da sala se recusou a ler o poema. Ao fim do estagio ocorreu uma pequena mudança nesse comportamento, pois os alunos já se sentiam mais a vontade para ler e compartilhar seus textos.

O segundo tema trabalhado foi charge, por ser um gênero textual de divulgação jornalística, baseado na crítica a acontecimentos cotidianos fizemos uma conversa sobre quais aspectos da sociedade os incomodava e quais notícias diárias lhes causavam desejo de mudança. Logo em seguida os entreguei um charge que falava sobre a falta de materiais nas escolas publicas e direcionamos a crítica para o contexto da escola, após falar sobre o conteúdo da charge, expliquei sua estrutura e característica, registramos o conteúdo no caderno e finalizamos com atividade de interpretação da charge e produção de uma também com tema livre. Percebi nessa atividade que os alunos apontaram críticas pertinentes a saúde e educação, ainda produziram sobre o contexto político e a situação de violência contra mulher.

O trabalho nas turmas de produção textual no quesito conteúdo poderia ser mais bem explorado, no entanto necessitei trabalhar pouco a pouco com questões de valores e comportamento, além de respeitar as etapas de aprendizagem de cada aluno. As produções textuais possuíam muita criatividade, mas tivemos que trabalhar na questão de estrutura, ortografia.

Nas classes de Língua Portuguesa as aulas ocorreram de forma mais dinâmica uma vez que os estudantes possuíam um padrão comportamental diferente das turmas de sétimo ano, eram poucos os problemas com indisciplina. As duas turmas eram participativas, embora uma delas fosse menos receptiva e demorava em assimilar e responder o que era proposto. Trabalhamos durante o estágio com interpretação textual e termos essenciais da oração com ênfase nos tipos de predicado.

As aulas com metodologia de diálogo e participação, exploramos a leitura silenciosa do texto "João e Maria", adaptado para linguagem teatral, posteriormente fizemos leituras dramáticas do texto, seguimos com análise textual para só então dar início ao conteúdo gramatical. O conteúdo Tipos de predicado foi exposto no quadro e as análises das orações foram feitas coletivamente, depois de explicado o conteúdo foram passadas atividades para fixar melhor com as atividades pude notar que os docentes assimilaram e estavam colocando em prática o que tinha aprendido, muito dos alunos davam exemplos do cotidiano e de suas vivências com frases para serem analisadas por todos.

A avaliação da turma foi realizada diariamente, ao final de cada conteúdo registrava no caderno o desempenho e comportamento geral da turma, colocando observações em casos particulares de cada aluno. Assim como foi relatado às turmas de produção textual eram mais apáticas ao conhecimento, havia um número considerável de alunos indisciplinados, logo o tempo de assimilação e acomodação dos conteúdos eram mais longo, no entanto desenvolvemos uma aprendizagem maior de convívio e aprendizagem emocional.

Ao contrário ocorria com as duas turmas de L.P, os alunos eram participativos e dinâmicos, podemos aprofundar bastante no conteúdo trabalho e fazer leituras de outros textos, pois os alunos reagiam de forma satisfatória às propostas de atividade oral e escrita, criamos vínculos afetivos e desenvolvemos o estágio de maneira mais satisfatória.

Diante do que foi exposto sobre a teoria que norteou o estágio e das experiências vivenciadas nesse período podemos inferir que a sala de aula é um momento de reflexão e

reconstrução das teorias aprendidas durante o curso, uma vez que cada escola e cada aluno tem uma forma diferente de se estruturar e de pensar o saber.

O papel do (a) estagiário (a) é buscar formas de se adaptar ao contexto e realidades de cada instituição buscando mecanismo de adequar sua maneira de conceber o ensino aprendizagem a organização das escolas que os acolhem. Além de estarem sempre em movimento de pesquisa e busca para oferecer um ensino de qualidade àqueles que quase sempre nos recebem com todo olhar de curiosidade e sede de aprender, os alunos e alunas que estão sempre nos desafiando a sermos bons profissionais e melhores seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto a intervenção de estágio, é uma maneira de acionar nossos saberes enquanto futuros professores, para propor complementar um ensino que colabore com a formação de cidadãos mais conscientes de um ato que nos é tão comum, a língua(gem). Nesse sentido a regência é um desafio de unir teoria e prática com o propósito de experienciar a profissão docente.

Viu-se que por meio de um conhecimento mais aprofundado da língua, de análises das formas discursivas, da compreensão da relevância da fala e da escrita como ações complementares e por fim, da valorização da representação signica como viabilizadora do ato comunicativo e da construção estética, podemos incentivar os alunos a serem mais críticos e ativos no meio social.

Sem dúvidas, a experiência do estágio é encorajador e base decisiva para continuar trilhando o caminho da educação. Pois como já foi mencionado por diversos profissionais da área, educação é processo. E é neste processo que vamos amadurecendo nossos olhares, mas é somente na prática que confirmamos nossas hipóteses e testamos nossos conhecimentos e assim, modifica-se o olhar do educador sobre a prática educativa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.
- COELHO, Fábio André e Palomanes, Roza (orgs.). **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016;

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e Linguagem: a obra literária e a expressão linguística*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

COHEN, Jean. *Estrutura da linguagem poética*. São Paulo: Cutrix, 1974.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 232p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria. **Que Gramática Estudar na Escola. Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Lazuita Goreti. **Portal do Professor**. Minas Gerais. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21372> Acesso em: 25 de julho de 2016.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro. 2000.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos, **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus** – 6º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 13 – ESTAGIÁRIA EMA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IX –
BARREIRAS
COLEGIADO DE LETRAS
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III – LE0072

**RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

BARREIRAS
2018

Introdução

Este relatório tem como finalidade apresentar as experiências vivenciadas através de observação e práticas pedagógicas, no estágio supervisionado no Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Iazinha Pamplona, no bairro Bandeirantes, revelando desde já a importância dessa atividade para a formação docente, já que possibilita ao acadêmico observar e experimentar a realidade do seu futuro campo de trabalho, pois é o primeiro momento em que podemos ser professores, assumir as primeiras experiências com a docência e aprender sobre a profissão (AROEIRA, 2014).

Como se sabe, educar sempre foi uma ação desafiadora, principalmente porque inclui a contemplação de um público variado, com bagagens emocionais e intelectuais diferentes, inseridas em contextos divergentes: ora munidos de informação, ora com a ausência desta, pretendendo o educador alcançar um único objetivo: a aprendizagem de todos.

Para que isso seja possível, é necessária uma busca constante por métodos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, que estes incluam o sucesso de todos os educandos. Nessa perspectiva, Belloni afirma que:

A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a medida de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. (BELLONI, 1999, p.54).

A partir desse postulado, pode-se afirmar que a sala de aula se torna, assim, como disse Newton Duarte em "O professor e o ato de ensinar", um ambiente no qual são expostas as mais variadas experiências, e dessa forma, um ambiente extremamente propício para a construção de novas relações que favoreçam esse processo de ensino aprendizagem, e para o estabelecimento de novo sentidos.

Nesse cenário, um desafio gigante é despertar nos alunos o apreço pelas aulas de Língua Portuguesa e Redação, já que estas duas envolvem muita leitura e produção de texto, além do conhecimento de regras gramaticais. Assim, é de suma importância que o professor planeje aulas dinâmicas para que a classe seja atraída e, como consequência, tenha um rendimento melhor.

É importante incluir o aluno nesse processo de ensino-aprendizagem de uma maneira prazerosa, isto é, de forma que ele não esteja presente apenas por obrigação, e somente com uma metodologia dinâmica, é possível atingir esse objetivo, pois como disse Rousseau em

BARREIRAS
2018

"Emílio ou Da Educação", o aluno deve aprender por querer aprender e não por mera obrigação.

Destarte, a busca pela aquisição do conhecimento deve ser feita de forma prazerosa e espontânea e como já se imagina, aulas com recursos tecnológicos, ou que fujam da metodologia tradicional professor-quadro-aluno, possibilitam esse prazer, além de ampliar os limites dos sentidos e, conseqüentemente, o potencial cognitivo dos envolvidos.

Sem dúvidas, quando aproveitadas dentro de um planejamento eficiente e bem elaborado, as novas ferramentas tecnológicas possibilitam uma educação transformadora, pois dá "[...] um novo sentido no processo de ensinar desde que consideremos todos os recursos tecnológicos disponíveis, que estejam em interação com o ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem" (ZANELA, 2007, p.26).

Diante dessas afirmações, o projeto de estágio foi elaborado, visando contribuir para a aprendizagem do público-alvo de forma dinâmica, utilizando textos literários que possibilitem uma leitura prazerosa, assim como textos imagéticos, além de solicitar aos próprios educandos o estudo de determinados conteúdos para que eles mesmos apresentassem, com a intenção de inseri-los nesse processo, intencionando a interação de todos os envolvidos.

OBSERVAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE AULA

O período de observação da turma, bem como da prática da professora regente, teve início no dia 04 de setembro de dois mil e dezoito, e finalizou no dia 25 de setembro, totalizando 10h00. As ações descritas aqui aconteceram nas aulas das disciplinas Língua Portuguesa e Redação. Essa etapa foi muito importante porque, através da sondagem, as dificuldades dos educandos foram percebidas, e os planos de aulas foram desenvolvidos com base nestas.

No primeiro e terceiro dia de observação, a professora utilizou as quatro aulas de Redação para tomar leitura dos alunos, tanto leitura individual quanto coletiva, do livro "Alice no país das maravilhas", de Lewis Carroll, e foi possível perceber que a grande maioria da turma tinha dificuldades de leitura. Além disso, muitos apresentavam desinteresse pelo ato.

Faz-se necessário ressaltar que, ao término da leitura, quando questionados sobre o que leram, poucos souberam responder, e a partir desse fato pode-se considerar que a maioria

não dedicava atenção ao que estava lendo, ou seja, faziam isso apenas por obrigação, e como consequência, a leitura não interferia em seu conhecimento.

No segundo dia, aula de Portuguesa, a professora explicou sobre texto formal e informal, e como material de análise os alunos leram uma entrevista. Nesse momento a participação foi bem relevante, pois a maioria da turma demonstrou interesse pelo assunto e ficou evidenciado que alguns, ainda que poucos, tinha conhecimento sobre o que estava sendo abordado.

A temática do terceiro dia, aula de Língua Portuguesa, foi *Verbos regulares* e a formação dos tempos no modo indicativo. Todos os alunos copiaram o assunto, porém, com muita conversa paralela, o que atrapalhou no momento da explicação do conteúdo por meio da docente. Essa cena se repetiu ao longo de todo o período de observação. A turma perde muito tempo com conversa paralela e transitando na sala de aula, o que influencia diretamente na sua aprendizagem, e de toda a turma, já que atrapalha a concentração dos outros colegas.

Nos quarto e quinto dias, a professora solicitou que os alunos respondessem cinco questões de uma atividade do livro didático. No momento da correção, poucos tinham feito o exercício. Na observação das aulas posteriores a leitura do livro paradidático "Alice no país das maravilhas" continuou, e no final a professora dividiu a turma em grupo, cada um ficando responsável pela ilustração de um capítulo. Grande parte da turma realizou a atividade.

No geral, pôde-se dizer que muitos alunos não dedicam atenção às aulas explicativas, e alguns não realizam os exercícios solicitados. Isso influencia diretamente no rendimento da turma, como por exemplo, a maioria não sabe categorizar os termos de uma frase nas classes gramaticais devidas. Outro problema é a organização do caderno. Alguns escrevem os conteúdos de forma aleatória, ou em outras matérias ou sem seguir uma linearidade, o que interfere no momento de estudo, ficando o estudando confuso/perdido.

Sobre a estrutura da escola é importante dizer que esta é aconchegante, bem higienizada, inclusiva, pois todos os cartazes nos murais também utilizam a Língua dos sinais (Libras), além de que a instituição possui tradutor desta língua para o público surdo-mudo. Esta dispõe de recursos tecnológicos como, data show, caixa de som e notebook, as salas são todas climatizadas, o que oferece conforto aos educandos, e todo o corpo de funcionários são muito receptivos.

Uma parte importante do tronco do ensino é a coordenação da escola, e vale ressaltar que esta é bem preparada e organizada, além disso, ofereceu todo o apoio que precisamos. Todos esses quesitos estimulam à aprendizagem, pois como enfatiza Vigotski (2007), o

aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

O período de regência teve início no dia vinte e três de setembro de dois mil e dezoito e, em decorrência do grande número de feriados que coincidiram com dias de aula, teve fim no dia três de dezembro, totalizando 41h30min.

Como foi percebido através da observação, os alunos ainda não sabiam identificar as classes gramaticais, tinham dificuldade de interpretação e de leitura, além de produzir textos, os planos de aulas foram elaborados visando sanar essas deficiências. Assim, no primeiro dia de regência, aula de Língua Portuguesa, revisamos de forma geral todas as classes gramaticais. Posteriormente estudamos as classes gramaticais variáveis. A cada 2 aulas estudávamos uma classe e era aplicado um exercício.

Ao final da revisão de cada uma das classes gramaticais variáveis, estudamos as invariáveis, seguindo a mesma metodologia: uma a cada aula. É importante ressaltar que, como o livro didático não apresentava esse assunto de forma detalhada, eram feitos tópicos no quadro e a partir deste acontecia a explicação.

Um método de fixar esse conteúdo era cada aluno pegar uma tirinha de papel ofício que continha frases e categorizar cada termo no quadro com a ajuda dos colegas, além disso, estes também respondiam questionários orais e tinham acesso ao quadro para montar frases e analisar os seus termos.

Nas aulas de Redação, foram trabalhados alguns gêneros textuais, como histórias em quadrinhos, tirinhas, manchetes, notícias, entrevistas, emails, torpedos sms, cartas e bilhetes, que foram apresentados/explicados pelos próprios alunos, produzindo em seguida cada um desses gêneros para praticar a escrita e a criatividade.

Para treinar e estimular o hábito da leitura, foram utilizados contos e poemas, um exemplo deste último foi "Eu, etiqueta", de Carlos Drummond de Andrade, por ter conteúdo curto e prazeroso, além de uma temática jovial. Ao realizarmos a leitura, sempre analisávamos os materiais literários, intencionando o aprimoramento da interpretação de texto por parte dos educandos.

Texto imagético também foi um recurso muito aceitado. Como exemplo, os alunos fizeram a análise do quadro "A redenção de Cam", de Modesto Brocos. Esta análise se deu

tanto em caráter oral quanto escrito, para que, ao mesmo tempo os discentes desenvolvessem a oralidade, aprimorassem a escrita.

Vale dizer que, com o objetivo de aumentar o vocabulário dos alunos, a cada texto literário trabalhado eram retirados deste as palavras desconhecidas, em seguida pesquisadas no dicionário e discutidas em sala de aula, para que todos participassem e, se alguns tinham o costume de atribuir a determinada palavra um sentido equivocado, como era o caso dos vocábulos *consumo* e *consumismo*, esse equívoco seria desfeito.

Outra atividade importante foi a realização do momento literário, em comemoração ao dia da Consciência Negra, nas aulas de Língua Portuguesa e Redação, nas quais os alunos levaram poemas e contos de autores negros, liam e debatiam em sala de aula. Todos participaram do momento, acrescentando experiências pessoais que dialogavam com os textos literários lidos, além de ser uma oportunidade de conhecer autores da literatura negra como, Maria Firmina e Maria Carolina de Jesus.

No que diz respeito às atividades, a maioria dos educandos respondeu os exercícios aplicados, assim como participavam das aulas. Vale ressaltar que se trata de uma classe assídua, isso facilitou o avanço do conteúdo. Apesar de haver muita conversa paralela e indisciplina por parte de alguns, os objetivos das aulas foram alcançados.

É necessário ressaltar que para completar a carga horária, foi realizada uma oficina com a temática *Consciência Negra* nas turmas do 5º ano A e 6º ano B, em dois horários (cada turma). Nesta oficina, foram lidos e interpretados contos e poemas, como por exemplo, *Buba e o muro social*, de Ferréz, *Onde o espelho*, de Livia Natália, etc. Assistimos a uma curta metragem *Dídú e o lápis cor da pele*, e foi feita a análise da pintura *a Redenção de Cam*, de Modesto Brocos. A participação dos alunos foi muito gratificante.

No dia três de dezembro encerramos a regência com uma confraternização com os alunos e a professora regente. Consideramos esta experiência muito enriquecedora e gratificante, na qual aprendemos mais do que ensinamos.

Conclusão

Este período foi muito produtivo e enriquecedor para todos os envolvidos, pois possibilitou uma troca de vivências e de conhecimentos que somaram a vida de cada um. Todas as experiências adquiridas nessa etapa concluída serão eternizadas, como tudo que é bom à vida e à nossa formação enquanto ser humano deve ser. A turma correspondeu às expectativas, pois apesar de todas as dificuldades que encontramos no percurso, o respeito e a admiração, assim como o sentimento de gratidão, ficou plantado em todos ao final desse período, certamente não há nada mais gratificante.

No que diz respeito aos objetivos do projeto, consideramos que em sua maioria foram alcançados, já que boa parte da classe conseguiu avançar nos conhecimentos dos conteúdos aplicados; ressaltamos aqui o aprimoramento da interpretação de texto que foi uma conquista muito significativa, bem como da produção textual, que apesar de todas as dificuldades que encontramos, estamos conseguindo, gradativamente, avançar.

Referências

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999. (p.53-77).

MARTINS, LM., and Duarte, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books [HTTP://books.scielo.org](http://books.scielo.org).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELA, Mariluci. **O Professor e o “laboratório” de informática: navegando nas suas percepções**. 43f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. (p. 25-27).

ANEXO 14 – ESTAGIÁRIA QUITÉRIA



RELATÓRIO DE ESTAGIO SUPERVISIONADO III



Relatório de estágio supervisionado III apresentado a Universidade Estadual da Bahia, como requisito parcial para a aprovação da disciplina estágio III, sob

Barreira – BA
2018

INTRODUÇÃO

Aprender é reconstruir e através da prática de estágio o estudante tem o caminho central para sua formação enquanto professor, pois através dele o profissional conhece na prática os aspectos indispensáveis na construção dos saberes docentes da sala de aula.

O estágio supervisionado III foi realizado na Escola Municipal Murílio de Avellar Hingel – CAIC, no município de Barreiras - BA entre Agosto e Novembro de 2018, no Ensino Fundamental II nas turmas de 6º ano, no período matutino na qual foi supervisionado pela professora Marta Divina completando uma assim 50 horas.

A formação docente requer múltiplas habilidades e é na prática de estágio que podemos descobrir e aprimorar os novos conceitos e aliar a prática a teoria ,formando assim um conjunto essencial na formação do estudante de licenciatura.

Nesse sentido o estágio supervisionado III foi desenvolvido através da prática de observação e de regência no intuito de observar as relações estabelecidas entre o professor e o aluno, e através dessa prática fundamental na construção do relato de estágio.

DADOS DA ESCOLA

Situada no município de Barreiras - BA no bairro cascalheira a escola municipal Murílio de Avellar Hingel – CAIC, funciona com as modalidades de ensino Educação Infantil creche e pré-escola, Educação de Jovens e Adultos – Supletivo e fundamental e Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A escola conta com uma boa estrutura física, pois a mesma foi reformada recentemente para o ano letivo 2018, conta ainda com 27 salas de aula, laboratório de informática, quadra de esportes coberta sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) além de computadores para os alunos.

Dessa forma a instituição contribui no desenvolvimento cognitivo do aluno, pois oferece um ambiente que propicia a aprendizagem dos alunos.

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E DA REGÊNCIA

No primeiro dia de observação a professora começou a aula falando da presença da estagiária que ficaria por um determinado período observando a turma e posteriormente assumiria a mesma dando continuidade ao seu trabalho, apresentou individualmente cada aluno da sala falando o nível de aprendizado e o seu comportamento perante a aula.

Desse modo introduziu a aula com apresentação do conteúdo sílaba tônica, adotando como metodologia o uso do quadro e o livro didático. Durante todos os dias observados as aulas foram acontecendo de maneira bem tradicional tendo o professor como figura dominante na sala.

Assim o ensino de gramática nas nossas escolas de educação básica ao longo do tempo tem tido um caráter prescritivo, agarrando-se as normas normativas que, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e boas a serem imitadas na

expressão do pensamento. (TRAVAGLIA, 2006). Nesta perspectiva, o ensino da gramática carece de atividades práticas de interpretação e produção.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

O ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania. Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da Língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

Nesta perspectiva, é importante que o professor enfatize a assimilação crítica dos estudos lingüísticos e a necessidade de se estabelecer um maior contato do aluno com a língua valorizando a linguagem falada pelo aluno e considerando que a gramática não deve ser tida como uma verdade única.

Diante disso, pretende desenvolver no estágio III essa necessidade que é de ensinar a norma padrão nas escolas, pois o aluno é um ser social. No entanto, o que cabe refletir aqui é a aplicabilidade desta norma e a questão da oralidade dos alunos, uma vez que muitos deles não conseguem compreender o porquê da existência de tantas regras e exceções, que, em seus entendimentos, não possuem nenhum valor. Segundo Possenti, (1996, (1996, p.89), "a escola deveria aumentar o repertório do aluno, suas possibilidades de contato com mundos lingüísticos que ele ainda não conhece através dos livros". Portanto, é necessário que o professor domine várias modalidades da língua, de maneira que sejam quebradas as distâncias entre o aluno e que possa compreender a necessidade do uso da língua padrão. Portanto, o professor tem a tarefa de romper a distância que muitas vezes existe entre o aluno e a norma culta da língua, para que torne prazeroso o estudo.

Assim cabe ao estagiário oferecer condições ao aluno em adquirir competência para usar a língua de acordo com a circunstância vivenciada. Não é com teoria gramatical que ela consolidará o seu objetivo, pois isto leva os estudantes ao desinteresse pelo estudo da língua, por não terem condições de entender o conteúdo ministrado em sala de aula, resultando assim frustrações, reprovações e recriminações que iniciam pela própria escola e o preconceito lingüístico.

O período de regência foi o momento de introduzir novos conceitos e atividades dinâmicas que propuseram uma maior participação do aluno durante todas as aulas com perguntas e dúvidas referente ao assunto trabalhado.

Desse modo proporcionar ao aluno uma maior autonomia e fazer com que esse tire suas dúvidas e participe de forma direta nas aulas contribui para seu desenvolvimento intelectual, enquanto ser atuante na formação educacional, deixando claro que essa autonomia não retira a autoridade da sala de aula que é exclusivamente do professor mediador do conhecimento do aluno.

APRESENTAÇÃO DAS TURMAS DO 6º ANO

O nível de aprendizado de cada aluno deve ser observado e avaliado de diferentes maneiras, visto que cada indivíduo possui seu ritmo e o seu tempo. Assim os alunos das turmas A e B demonstraram uma boa capacidade de aprendizagem e sempre faziam aquilo que era proposto durante a aula, realizavam as atividades de forma participativa fazendo questionamentos acerca do que estava sendo trabalhada.

Outro ponto importante em relação às turmas é a forma com que estes tratam os professores sempre respeitando sua autoridade dentro de sala. Desse modo busquei sempre fazer elogios pelas atividades feitas e pelo carinho que me tratavam durante todo o meu convívio com eles.

A principal diferença entre as duas turmas é em relação às conversas paralelas, visto que o professor tem de intervir em diversos momentos para não gerar brigas desnecessárias durante as aulas, outro ponto em destaque é o nível de aprendizado de determinados alunos que mesmo repetentes não tem domínio do conteúdo e não demonstram interesse no aprendizado individual ou coletivo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do estágio me possibilitou vivenciar na prática como se constitui o ambiente escolar, a partir da análise acerca das relações entre alunos, professor e escola, permitindo que eu pudesse vivenciar a realidade da escola e compreender a organização deste espaço, reconhecendo melhor os agentes que constituem.

Nesse sentido conhecer como ocorre a convivência com o professor, responsável pela disciplina de português e de artes, pois mostrou o quanto devemos estar preparados para enfrentar a sala de aula, no sentido de priorizar o aprendizado dos alunos como sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem.

O estágio supervisionado no Ensino Fundamental mostrou-se de grande importância, pois eu particularmente tive o meu primeiro contato prático com a sala de aula, através das atividades de observação, participação e regência, onde pude conhecer e entender o ambiente escolar antes de começar oficialmente a ministrar aulas como professor e assim me fez refletir sobre a prática de ensino e o desafio de trabalhar com a educação.

REFERÊNCIAS

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.



ANEXO 15 – ESTAGIÁRIO FABIANO



Universidade do Estado da Bahia

Departamento de Ciências Humanas- Campus- IX

Colegiado de Letras

Modalidade metodológica: Teoria e Prática

1-INTRODUÇÃO

O presente relatório faz parte das exigências do currículo de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade do Estado da Bahia de Barreiras e tem como objetivo explanar de forma detalhada e honesta os processos de pesquisa, elaboração, execução e reflexão das vivências de experiência durante o sétimo semestre de Estágio III. O estágio foi dividido em quatro partes, sendo elas: Aulas teóricas, observação da turma, planejamento de ensino, realização das aulas práticas e projeto extraclasse.

Minha experiência na prática teve início com a visita na escola, necessidade primeira para que a turma fosse observada e analisada, a fim de que a elaboração das propostas de atividades pudessem ser condizentes com a realidade e necessidades dos alunos. Esse primeiro contato foi necessário, também, para conhecer o espaço em que desenvolveria a prática, bem como para conhecer e me apresentar ao gestor, a professora de Língua Portuguesa e redação em cuja turma estagiei, além, é claro de ter o meu primeiro contato com os alunos.

Através dessa observação foi possível esboçar uma estratégia, de ensino, que alcançasse meus alunos, considerado como sujeito único com necessidades e carências que precisam ser supridas dentro da sala de aula. Meu objetivo, no período de estágio, era saber avaliar os alunos e obter a experiência de como ser um professor. Só assim existiria a possibilidade de que minhas intervenções de docência fossem eficazes. Concluído esse período de contato inicial, passei pelo processo de reflexão do que foi observado e escolha das melhores alternativas para que houvesse um aproveitamento satisfatório no período da prática efetiva. Este foi o momento preciso da preparação das intervenções: elaboração das aulas, escolhas dos materiais e recursos, afinidades teóricas etc.

Nesse passo, as intervenções foram realizadas e a prática de docência finalmente ultrapassou a linha das teorias e alcançou a sala de aula. O processo de Estágio III

também foi perpassado pela atividade de docência extraclasses, explorando os gêneros textuais e conteúdos, relacionando a respeito da Oralidade e Escrita na prática educativa dos alunos. Neste sentido, foram realizadas as aulas, com regência e auxílio da professora na escola acerca das aulas de Língua Portuguesa e Redação, nas turmas do 7º e 6º Ano, no Colégio Municipal de Aplicação Octávio Mangabeira Filho, na cidade de Barreiras, estado da Bahia, durante os dias (25) e vinte e cinco de setembro até o dia (01) primeiro de novembro de 2018.

A importância desse período de regência, justifica-se devido à necessidade de aproximação e conhecimento da realidade escolar, e da elaboração de diagnóstico como possibilidade para traçar o plano de ação para docência. Pois, acredito que a partir de um olhar atento, aulas bem elaboradas e descontraídas, possibilita uma prática pedagógica bem planejada.

2-DESENVOLVIMENTO

Os Alunos foram avaliados primeiramente com a leitura dos textos oralmente, em seguida com debates, dando suas opiniões sobre os seus entendimentos de maneira interpretativa, havendo interação e retiradas de dúvidas no decorrer das aulas. Houve a produção de textos, percebi que o humor desperta a vontade de aprender, logo após com leituras em voz alta de forma artística e criativa, foram indispensáveis também as atividades de fixação e a atividade avaliativa valendo dois pontos. Realizei não somente os estudos da gramática, como também todos os aspectos da linguagem artística que contribuíram para um desenvolvimento na minha aprendizagem e de todos os alunos.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do Estágio III foram necessárias 48 (quarenta e oito) aulas, que foram realizadas todas as terças, quintas e sexta feiras, no período de 25 de setembro a 11 de novembro, do ano de 2018. Essas aulas buscaram desenvolver a capacidade de discernimento do aluno quanto ao uso dos tipos de predicados, bem como instigá-los ao contato com diversificados gêneros textuais. Para tanto, as aulas foram desenvolvidas a partir da seguinte lógica: dinâmica, explicação acerca dos tipos de predicados com análises sintáticas, contato com diferentes gêneros textuais através da leitura, exercício para aplicar os conhecimentos adquiridos e produção escrita de tipologias de alguns gêneros. Além disso, foi proposto aos alunos a produção de cartões sobre o conteúdo "agente e a gente", com o intuito de valorizar seus escritos e tornar esse processo de aprendizado facilitado e prazeroso.

Ressaltei, ainda, que as intervenções docentes propostas pretendiam, valorizar a bagagem cultural do aluno, buscando textos e exercícios que não fossem distantes à sua realidade, pois, eles precisam se reconhecer neste processo; para tanto, o uso dos Tipos de predicados, Transitividade Verbal, Ortografia agente e a gente, buscaram além do conhecimento da língua, pretende oferecer um maior conhecimento do mundo.

Avaliação

Durante o Estágio III, realizado em sala de aula, foi avaliado a participação em todas as atividades solicitadas, observei a entonação a partir de leituras e explicações de

textos através de debates, o interesse de cada aluno em aprender os conteúdos de maneira significativa, ocorreu todo o processo de ensino aprendizagem, pela a presença da Oralidade e da Escrita na prática, exposições de idéias criativas, logicamente bem construídas nos momentos de debates pela a interpretação de textos.

Após a explicação dos conteúdos e das atividades respondidas, fizeram uma atividade avaliativa valendo (2) dois pontos, explorei através de perguntas oral e escrita individualmente para saber os seus conhecimentos prévios e das necessidade de acrescentar novas informações, retirando as dúvidas. Na avaliação qualitativa foi observado o bom comportamento, a entonação, as boas idéias, todas as qualidades dos alunos no contexto de aprendizagem que ele já possui. A avaliação quantitativa trabalhei com atividades avaliativa valendo nota, produções de textos.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ADOTADA PELA ESCOLA

O colégio municipal de Aplicação Octávio Mangabeira possui um comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, sendo a mesma uma escola de gestão democrática e que busca auxiliar, orientar, zelar, e suprir as necessidades dos alunos inseridos no contexto educacional, da comunidade escolar, entretanto que a prática pedagógica da unidade de ensino está relacionada com a bagagem social e cultural de seu corpo discente, inserindo-lhes valores para o ingresso na sociedade e exercício da cidadania.

ESTRUTURA FÍSICA E ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

A escola em sua extensa estrutura física conta com uma boa localização dentro do bairro, que por sua vez internamente possui uma boa qualidade que reflete em suas salas de aula, mesas, cadeira, quadro branco bons e conservados e em excelente estado para o exercício docente proporcionando boa comodidade ao corpo discente. Porém tinha ar condicionado, mas as vezes não funcionava devido a problemas de instalação dos fios ou por conta da falta de energia, pois os ventiladores de péssima qualidade não estão favorecendo a uma melhor temperatura para os alunos e professores. A equipe técnica da escola é formada por diretora, vice-diretora, coordenadora; cada qual com sua função dentro das dependências, no decorrer dos anos letivos fornece à rede de escolas livros didáticos para o suporte ao aluno em sala de aula que por sua vez contribui para o trabalho do professor e o desempenho satisfatório do aluno em sala de aula.

Os livros tem a importância de sanar duvidas peculiares inerentes a cada disciplina, estudos de Conteúdos e Atividades elaboradas pelos alunos, mas não fiquei somente apegado ao livro de Português, como também utilizei outros textos e atividades retiradas pela a internet, dinâmicas, os recursos tecnológicos como data show colocado na sala pela a própria técnica de informática. A escola possui uma ampla quadra Poliesportiva onde são realizadas aulas de Educação Física, prática de esportes, exercícios físicos e eventos abertos à Comunidade; Sala de professores, cozinha, banheiros higienizados.

CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO

A Unidade de Ensino na qual fora efetuado o referido estágio atinge um público discente diversificado, sendo, porém os alunos de baixa renda em maior número; O corpo docente e administrativo pedagógico da escola contam com o apoio dos pais de alunos que foram inseridos voluntariamente em uma participação mais ativa dentro da escola, o que tem contribuído muito para a diminuição da violência e o rendimento do aluno em seu contexto escolar e social. Problemas rotineiros de indisciplina são encaminhados à direção da escola. Vale ressaltar que é clara a boa relação que a gestora da escola mantém com os alunos, pois a mesma mantém uma relação de aproximação, sendo uma referência para o corpo docente na relação educador- educando.

ATIVIDADES DE DOCÊNCIA

Durante o período em que permaneci na escola, realizei atividades em salas de aula do Ensino fundamental período vespertino, onde pude interagir com a direção, professoras, funcionários e alunos, sendo desde o início até o fim de minha permanência bem acolhido e atendido com presteza. Em sala de aula pude participar ativamente no auxílio aos alunos junto com a professora supervisora, procurei sempre colaborar no processo de ensino aprendizagem, e o respeito à autonomia do ser educando.

Pude perceber que as mudanças que tem ocorrido no contexto social e escolar e do alunado tem sofrido mudanças significativas e se a escola não acompanhar essas mudanças não será capaz de oferecer um ensino de qualidade aos mesmos, pois foi notório em minha presença em sala de aula que os professores tem procurado alternativas e desenvolvido projetos a fim de chamar a atenção dos alunos para a melhoria do ensino e a construção do conhecimento, valendo-se também do diálogo e parceria com os mesmos, provocando-os ao questionamento, instigando-os ao espírito crítico e fazendo-os enxergarem que fazem parte de uma sociedade, e que portanto são cidadãos. Pude notar em sala de aula que a Língua Portuguesa tem esse valor imensurável na construção da cidadania e seu papel vai além dos muros da escola: De acordo Freire, 2002.

[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2002, p.94).

Portanto, além de possuir métodos e técnicas de ensino, foi desenvolvido no estágio capacidades de explicar os conteúdos de modo eficiente, com o domínio de conteúdo realizado de forma expressiva em sala de aula, porém com poucos erros no modo de falar durante a prática da própria regência, mas transmitimos conhecimento e

em seguida recebi respostas criativas dos alunos de acordo com a situação, construir estratégias e procedimentos que permitiram interação da teoria com a prática através da oralidade. Ao passar o vídeo sobre conto de terror, eles gostaram muito com as imagens e com a música e logo em seguida entreguei o texto: A casa misteriosa xerocada e fiz perguntas e a maioria dos alunos estavam participando através do que eles entenderam, dando suas opiniões. Observei em todos os momentos, quais as metodologias que deveriam serem aplicadas. Percebi então que existiu um bom Relacionamento entre estagiários e alunos. Segundo Libâneo, 2003.

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atividades requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. (LIBÂNEO, 2003, p. 63).

Verifiquei na escrita trabalhamos com as produções de textos, onde percebi que eles estavam escrevendo algumas palavras de maneira errada, com a ortografia da forma incorreta, mas tinham boas idéias e organização na estrutura dos textos. Fiz correções das atividades, escrevi no quadro algumas palavras que eles escreveram inadequadamente, expliquei a forma de escrever corretamente. Passei a ter conhecimento das regras da escola, para obedecer os critérios estabelecidos dentro da sala de aula, como não deixar o aluno ficar saindo da sala após o recreio para tomar água. No primeiro dia de estágio não tivemos um rendimento significativo por causa da lentidão deles em responder a atividade, com isso a professora supervisora me orientou em dá vinte minutos por cada atividade, para os alunos fazerem com mais rapidez. Olson (1997) discorre que,

O que poderíamos esperar de uma teoria da escrita e da mente? Ela deveria abordar as relações entre linguagem oral e escrita – especificamente, as propriedades da fala e do discurso no que se refere ao léxico, à gramática, aos atos da fala e ao discurso - assim como o papel que a transição exerce na discrepância entre o falado e o escrito. Deveria proporcionar uma explicação de como a evolução das escritas alterou a prática da leitura. (OLSON, 1997, p.34)

Na regência priorizei o ensino, onde os conhecimentos foram transmitidos, como também recebi respostas, explicações excelentes por parte dos alunos, explorei os conhecimentos prévios de cada aluno, depois acrescentei novas informações para eles, surgiram no começo algumas dificuldades no que se refere nas participações de todos os alunos, durante as correções das atividades do livro didático eles não estavam respondendo em casa, quando eu fazia perguntas, poucos respondiam oralmente, fazendo todas as devidas anotações de cada aluno para ter um controle de todas atividades realizadas e desenvolvidas por eles, sejam orais ou na escrita, ao perceberem que eu estava fazendo as anotações com sinceridade, logo passaram a se dedicarem mais pelo o fato de terem a preocupação em possuir uma boa nota.

Nessa perspectiva. Neves (1997, p.15), aponta que:

entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões do uso.

Partindo do pressuposto de que é necessário a contribuição dos pais para ajudar os seus filhos na vida educativa, o papel não é somente do professor de ensinar e sim de todas as pessoas que estão envolvidas na educação do indivíduo, no contato com os estudantes, fazer os alunos entenderem não é uma tarefa fácil, mas conseguir atingir uma boa meta, com mais de 90% do plano de aula realizado na prática, além de ter o domínio de conteúdos tive que procurar metodologias e habilidades eficazes para proporcionar um ensino de qualidade. Houve a presença da oralidade e da escrita, onde fiz perguntas orais para provocar em cada aluno a participação ativa.

Em Todos os momentos do estágio foi de suma importância, pois trata-se de uma oportunidade de formação contínua, um momento indispensável na prática pedagógica, onde confrontei-me com a realidade de situações em que tinham alunos que não estavam sabendo ler corretamente, tinha um aluno que não participava das aulas, era muito desinteressado, mas com os andamentos das aulas ele foi melhorando assim como os demais, assumi o papel ativo sendo agregados valores para minha formação docente, objetivando o crescimento pessoal e profissional.

O objetivo da prática foi analisar os conteúdos de maneira eficiente, explicando para os alunos e tirando as suas dúvidas necessárias, proporcionar o desenvolvimento da Oralidade e da escrita no aspecto educacional dos alunos na sala de aula. Trabalhei de uma forma em que a Oralidade e a Escrita estivessem presentes não como uma inferior a outra, pois as duas têm a mesma importância na vida do aluno.

Ensinei os alunos a expressarem melhor os conteúdos, um dos métodos foi através de debates, fazendo com que eles participassem de maneira interativa, fiz perguntas orais e escritas, provoqueei neles de maneira estratégica a participação em que houve o envolvimento da maioria dos alunos em contribuir com a realização das atividades durante as aulas no percorrer do estágio, exceto que as vezes alguns alunos traziam as atividades do livro didático que eram solicitadas sem responderem. Percebi que a minoria dos alunos estavam interrompendo as aulas, fiquei com uma turma que não deram muito trabalho no que se refere a falta de atenção.

Observei todo o processo de ensino aprendizagem através do plano de aula elaborado, com todos os momentos de realização de aula bem organizadas e pensados em uma perspectiva diversificada de conteúdos de extrema importância. A minha intenção foi transmitir todo o conhecimento que eu já tenho internalizado na minha vida acadêmica, que possuir teoricamente e com a ajuda dos seminários e discussões que foram realizados na Universidade do Estado da Bahia, onde na qual ajudaram muito para facilitar no estágio a respeito da boa conduta e conhecimentos adquiridos que o professor deve possuir no processo educacional, com capacidades diferenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Estágio Supervisionado possibilitou-me repensar na ação docente através da união de experiências vividas por mim com os conhecimentos obtidos na Universidade, pois o mesmo ajudou-me a inserir conhecimentos adquiridos e construídos durante a vida acadêmica que me serão válidos para aplicá-los em sala de aula como futuro profissional. Pude aprender com a professora e alunos no decorrer do estágio.

Tal experiência ofereceu-me suporte e otimização aos meus conhecimentos e deu-me a oportunidade de observar, participar e reger no universo escolar e a compreender o efetivo papel do educador dentro do contexto escolar. Todo o esforço valeu a pena, porque aprendi ainda mais de como ser um professor responsável.

A formação do professor ultrapassa os limites da sala de aula e nem se concretiza de uma só vez, pois é um grande desafio ter a responsabilidade de ensinar os alunos da forma correta, o conhecimento construtivo trata-se de um processo contínuo, que não pode parar de ensinar, e à conceitos teóricos adquiridos durante a universidade, mas sim, é composto por um conjunto de experiências vividas e adquiridas através da relação eficaz, um grande envolvimento entre teoria e prática e toda a vivência profissional no decorrer dos anos.

Por fim o desenvolvimento das aulas ocorreu, em geral, de maneira bastante satisfatória. Os alunos participaram das atividades propostas, interagiram entre si e comigo, realizaram as tarefas e avaliações. Foram poucos os momentos em que se teve de chamar a atenção da turma quanto à disciplina e, nas vezes em que isso teve de ser feito, os alunos atenderam respeitosamente e sem criar complicações. A resposta dos alunos durante as aulas e no desenvolvimento das atividades forneceu indícios positivos de que o cumprimento das propostas e planejamento alcançou suficientemente o êxito que se esperava.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2003.
- OLSON, David R. **O mundo no papel – As implicações conceituais e cognitivas da escrita.** São Paulo: Ática, 1997.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

ANEXO 16 – ESTAGIÁRIA CONCEIÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IX
COMPONENTE: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV

BARREIRAS BA
2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV

Este relatório é pré-requisito de avaliação da disciplina Estágio supervisionado IV do Curso de Licenciatura Plena em Letras Vernáculas – UNEB – DCH - Campus IX, sob orientação da professora

BARREIRAS BA
2018

INTRODUÇÃO

O presente relatório se refere ao estágio realizado no Colégio Estadual Antônio Geraldo (CEAG), localizado no município de Barreiras, na Bacia do Rio Grande. Este período de estágio foi critério de avaliação do componente "Estágio Curricular Supervisionado IV", mediado pela docente Marta Divina; neste, os alunos de nós estagiárias precisaram ser do ensino médio, este foi um dos motivos da escolha do colégio. As turmas selecionadas foram de 1º ano (A ao D), turno vespertino; foi seguido o horário da professora Silvana (regente) para a disciplina de Português. A carga horária totalizou 50 horas, sendo 10 horas de observação e 40 horas de regência.

A escolha do local não foi apenas pelo critério da disciplina acima citado, mas pelo desafio. O CEAG é uma Instituição de Ensino de grande porte, uma das maiores escolas em quantidade de alunos (se não a maior), as turmas de 1º ano são superlotadas, com quase quarenta alunos. Lidar e ensinar para tantas pessoas foi realmente uma nova experiência, pois havia estagiado em outras duas escolas (Centro Educacional Sagrado Coração de Jesus e Colégio Municipal Padre Vieira) que não tinham tantos alunos. Entretanto almejei adquirir novas experiências, conhecer outra realidade, e foi de fato o que aconteceu. O objetivo do estágio é nos aperfeiçoar profissionalmente, pois mesmo com teorias, só é possível conhecer a real situação de nossas escolas com a prática. Cada experiência é única.

Vale ressaltar que trabalho no colégio, porém, em sala de aula é possível ter um outro olhar. A minha recepção como estagiária foi ótima, a diretora, do período, Isa Márcia e o Vice diretor Alex não se opuseram e aceitaram prontamente a minha presença. A professora Silvana de igual modo me acolheu, por isso não tive dificuldades quanto ao local de estágio e organização de horários, já que é meu local de trabalho.

OBSERVAÇÃO

As 10 horas atribuídas para o período de observação são essenciais para conhecer melhor a turma, a dinâmica do professor regente, seu método de avaliação, como também fazer com que os alunos se sintam mais à

vontade, no sentido de participação. A minha observação fez com que eu entendesse com quais alunos eu lidaria nas quatro turmas, pois nenhuma é igual a outra, e pude fazer, inevitavelmente, uma comparação com os alunos dos outros estágios para adaptação da metodologia. De acordo com Camargo, pág. 13, 2010:

"Avaliar não se restringe somente a fazer provas e aplicar trabalhos. Desde o momento que entra na sala de aula, o professor já faz uma avaliação ao olhar para os alunos, avalia a roupa que eles estão vestindo, o tipo que está o cabelo, a forma que se comunica com os colegas, etc. também ao conversar com o aluno, o professor o avalia, nos seus gestos, na sua maneira de se comportar e pensar".

Como o autor coloca, é preciso observar, avaliar. Quando entramos em uma sala, automaticamente iniciamos este processo. Os alunos também avaliam seus professores e sabem "até onde podem ir". A observação foi indispensável para minha postura com os alunos, para elaboração das aulas e atividades, buscando envolvê-los.

Apesar da minha experiência nos outros três estágios, pois também cumpri o componente no Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC) quando os critérios permitiam ambientes informais (II), o estágio IV foi uma surpresa para mim, ou melhor dizendo, um choque de realidade. É claro que nos outros três tiveram pontos positivos e negativos, assim como este, porém me surpreendi muito. No primeiro estágio, por um lado, estava insegura por ser o primeiro e me deparei com duas professoras, uma mais rígida do que a outra, e pude perceber que a mesma turma reagia diferente com cada uma, e entendi que precisava me impor se quisesse respeito. Por outro lado, os alunos se comportavam razoavelmente bem e participavam nas aulas, principalmente nas aulas da mais rígida, o que favorecia a produtividade das aulas.

No estágio II (informal) tivemos dificuldade em conseguir a quantidade mínima de alunos, mas por outro lado, quando conseguimos encontrá-los percebemos que a dinâmica das oficinas estavam os atraindo e a cada aula eles estavam presentes e traziam mais alunos, tudo por consideração a nós. Conseguimos a cada aula introduzir e fechar uma oficina, pois contribuíam com o andamento, e tinham de produzir e nos entregar trabalhos referente aquela aula. Nos dois estágios os alunos participavam.

No Estágio III ao começar avaliar os alunos percebi que eles eram muito dispersos, principalmente a turma do 7º ano G, que é a mais vazia e deveria ter um maior desempenho. Pensava comigo mesmo, como seria minha postura para atrair a atenção da turma. O primeiro impacto me assustou um pouco porque nos outros dois estágios os alunos participavam das atividades propostas, levavam a sério, principalmente o estágio II que não tinha professor regente, éramos só nós estagiárias e eles iam no turno oposto ao que estudavam somente para aprender, nada valia nota. As turmas do CMPV eram pequenas, mas desinteressadas, entretanto tinha a consciência de que eram crianças, que em sua maioria, são inquietas.

No CEAG, neste último estágio, foi uma experiência única, aliás, cada um teve sua peculiaridade, entretanto não estava lidando mais com crianças e sim com adolescentes e até adultos. Havia mães com seu filhos, namorados e jovens problemáticos, afinal, em turmas tão grandes, o que mais se vê é a diversidade, por isso, a observação foi crucial para a elaboração dos planos.

REGÊNCIA/ METODOLOGIA

Quando iniciei meu período de regência já tinha em mente como agir com os alunos. Precisava impor respeito, já que estava lidando com jovens. Eles, ao contrário das crianças, sabem o que querem, ainda que seja "nada". Por isso, mesmo com a quantidade excessiva, o comportamento foi, de modo geral, bom.

As aulas seguiram a programação da professora Silvana, pois estava fazendo fechamento de conteúdo. Nos outros estágios pude fazer dinâmicas de apresentações, perguntando qual o objetivo deles na escola, explicando o meu enquanto estagiária, etc. Entretanto neste não foi possível. Quando adentrei a primeira sala, fui perguntar o nome de cada aluno para conhecer o perfil deles e a regente disse que demoraria muito e era preciso "correr" com os conteúdos, por isso este foi diferente de todos os outros, não tive tanta abertura nesse sentido. Muito embora a professora é ótima enquanto pessoa e profissional, a questão foi o tempo. Conteí com o total apoio da professora, que não se ausentou em momento algum.

A nomenclatura de estagiária não é fácil, pois os alunos sabem que aquela pessoa não é a sua professora, muito embora esteja agindo como tal. Conquistar o respeito e comportamento não é fácil. Um aluno do 1º D me surpreendeu no primeiro contato que tive com a turma. A regente disse que só sairiam para intervalo depois que eu terminasse parte do conteúdo e que quanto mais eu demorassem em contribuir, mais demorariam para sair. Este aluno resmungou baixinho "agora que vai demorar mesmo, porque não vou deixar terminar". Não pude rebater, pois a professora sinalizou para ignorar.

Se eu fosse a regente, pediria que saísse de minha aula pela falta de respeito, mas tive que seguir a metodologia dela. Entretanto, pelo meu posicionamento, este aluno não voltou a me confrontar, aliás, não tive problema com nenhum outro. Franco (1999) defende que a escola é percebida como um ambiente de tolerância para com os diferentes. Logo, se o professor souber lidar, ter jogo de cintura e se impor, não terá ou saberá resolver os problemas que possam surgir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência adquirida no Estágio Supervisionado IV, através de aulas ministradas no Colégio Estadual Antônio Geraldo, foi de grande valia para mim como pessoa e profissional. As dificuldades que encontramos nos servem de aprendizado.

A princípio me assustei com a quantidade de alunos, mas vi que é possível trabalhar em cima disso, buscando sempre prender a atenção deles. Encerrei o meu estágio me sentindo abraçada por todos, pois lamentaram a minha saída, isso quer dizer que aprenderam comigo como também aprendi com eles. Só tenho a agradecer a gestão, a professora Silvana que me deu essa oportunidade e aos alunos que me aceitaram.

Sobre a avaliação da regente, considero muito satisfatória as pontuações feitas. Me senti lisonjeada e espero estar sempre a altura das suas colocações. Segue anexo da ficha de avaliação.

ANEXO 17 – ESTAGIÁRIA DORA**LÍNGUA/LINGUAGENS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SEUS
DIFERENTES CONTEXTOS**

Artigo apresentado à Universidade do Estado da Bahia, como forma de avaliação do Componente Curricular: Estágio Curricular Supervisionado III,

BARREIRAS- BA
2017

LÍNGUA/LINGUAGENS: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SEUS DIFERENTES CONTEXTOS

Resumo: O objetivo do presente artigo é evidenciar as conclusões acerca das experiências adquiridas durante o atual estágio supervisionado IV. Além disso, dispunha da seguinte problemática: “É possível promover um ensino de Língua Portuguesa que valorize o conhecimento prévio dos alunos, através da contextualização das temáticas com situações diárias?” Diante disso, o seguinte trabalho foi desenvolvido pensando na atual situação no cenário da educação com relação ao ensino-aprendizagem, que não deve centrar-se apenas na transmissão de conteúdos, mas sim no ensino diferenciado e articulado para o processo de aprendizagem de cada estudante. Para falar sobre Literatura é necessário situá-la dentro do contexto sócio histórico da Língua Portuguesa, que nasceu por meio de diversas transformações surgidas através do latim vulgar. Sendo assim, uma das línguas contempladas no tronco linguístico da Península Ibérica, as quais constituem as línguas românicas, catalão, espanhol, castelhano, italiano, galego, português, romeno e provençal. Vale lembrar, que o dalmático era uma língua usual da Dalmácia, na Croácia, no entanto, ela deixou de existir, por não haver mais falantes. Outrossim a experiência adquirida com esse estágio, foi singular, durante o meu percurso acadêmico, aprendi que as escolas tradicionais tinham uma abordagem diferenciada da escola nova, a primeira por sua vez demonstra um caráter centrado em repetições, memorizações e principalmente certo afastamento com relação aluno professor. Essa proposta de estágio foi bastante significativa para a formação de todos os acadêmicos do curso de Letras, pois sendo licenciatura, a oportunidade oferecida proporcionou a esses momentos de aprendizado e experiências as quais levarão para a vida profissional e também pessoal.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado IV. Ensino.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é evidenciar as conclusões acerca das experiências adquiridas durante o atual estágio supervisionado IV. É importante ressaltar que o respectivo relato de experiência, só se tornou possível a partir de um projeto maior, denominado “Língua\ Linguagens: prática metodológica no ensino de Língua Portuguesa”. Ademais, o respectivo projeto desenvolvido em grupo deu origem a esse trabalho com o tema, “Língua/Linguagens: O ensino de Língua Portuguesa em seus diferentes contextos”.

Além disso, dispunha da seguinte problemática: “É possível promover um ensino de Língua Portuguesa que valorize o conhecimento prévio dos alunos, através da

¹ Acadêmica do curso de Letras, Língua Portuguesa, Literaturas – UNEB Campus IX.

² Professora da Universidade do Estado da Bahia-UNEB

contextualização das temáticas com situações diárias?” Diante disso, o seguinte trabalho foi desenvolvido pensando na atual situação no cenário da educação com relação ao ensino-aprendizagem, que não deve centrar-se apenas na transmissão de conteúdos, mas sim no ensino diferenciado e articulado para o processo de aprendizagem de cada estudante.

Para tanto, os objetivos desse trabalho de pesquisa pautado tanto nas observações realizadas quanto na prática docente exercida durante o estágio supervisionado, era analisar as vantagens de aprendizagem que os alunos participantes das aulas de português adquiriram durante o percurso. Além de identificar através de produções textuais a importância da leitura e escrita como base para formação crítica do aluno. Bem como, desenvolver novas estratégias metodológicas para o incentivo do aluno em realizar os exercícios de forma geral.

O estágio desenvolvido no oitavo semestre letivo de 2018.1 foi um aprendizado bastante satisfatório. Este é resultado do trabalho de participação ativa em um espaço formal, proposta estabelecida pelo Estágio Supervisionado IV. É importante ressaltar que o respectivo relato de experiência, só se tornou possível a partir de um projeto maior, com a seguinte problemática: “É possível promover um ensino de Língua Portuguesa que valorize o conhecimento prévio dos alunos, através da contextualização das temáticas com situações diárias?” Diante disso, o seguinte trabalho foi desenvolvido pensando na atual situação no cenário da educação com relação ao ensino-aprendizagem, que não deve centrar-se apenas na transmissão de conteúdos, mas sim no ensino diferenciado e articulado para o processo de aprendizagem de cada estudante.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O espaço destinado à realização deste projeto é o Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Grande (CETEP), localizado na Av. Antônio Carlos Magalhães, 2600 - Flamengo, Barreiras - BA, CEP: 47.800-010. O colégio oferece um ensino técnico e profissionalizante voltado para o mercado de trabalho, funciona nos três turnos, sendo no turno diurno ensino técnico e noturno subsequente. Os cursos proporcionados pela rede de ensino são: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agronegócio, Técnico em Comércio, Técnico em Informática, Técnico em Logística e Técnico em Enfermagem.

A Escola constitui uma boa visibilidade, contém 14 salas de aula, 1 área administrativa subdividida em salas para a direção, coordenação, professores, estagiários, curso de enfermagem, e três banheiros. Vale ressaltar ainda, que a rede de ensino conta com dezoito banheiros no total, sendo que quatro são adaptados, o quadro de professores conta com uma grade de 65 profissionais de ensino. Além de, um refeitório e biblioteca, 3 laboratórios de informática, 1 de Anatomia e 2 do curso de Enfermagem. Quanto a sua estrutura externa tem-se uma quadra poliesportiva coberta e uma área externa coberta por cultura de agropecuária.

Com o intuito, de despertar nos alunos a imaginação criativa proporcionada por atividades lúdicas. Desse modo, o ensino de língua portuguesa proporcionou o acesso à informação de maneira mais prazerosa e uma visão de mundo mais crítica. A carga horária desse Componente Curricular é de 105 horas no total, as quais foram divididas em atividades desenvolvidas na sala de aula e as atividades desenvolvidas durante a prática do estágio. Logo, a divisão com relação à prática de estágio aconteceu da seguinte forma: 10 horas de observação e 40 horas de regência.

Diante disso, a carga horária a ser cumprida, foi realizada nas turmas de 2ª AGRO "B" com quarenta alunos, 2ª AGRO "C" trinta e cinco alunos e 3ª COM "C" quatorze alunos frequentes, a professora regente era a mesma em todas as turmas.

3. ENSINO DE LITERATURA

Saber o que é Literatura é um dos desafios de muitos indivíduos atualmente. E Responder a esse questionamento é demasiadamente difícil, alguns teóricos tentam responde-la a sua maneira, de acordo com os conhecimentos que possuem. No entanto, definir o que realmente é ou constitui a Literatura não tem sido uma tarefa muito fácil. Até porque, os leigos costumam defini-la utilizando somente exemplos de obras literárias, poesias, romances, livros de contos, e isso, por falta de um conceito definido (AGUIAR E SILVA, 2007).

Souza (1996, p.6) justifica esse fato dizendo que isso,

equivale a aceitar uma espécie de noção difusa e culturalizada de Literatura. *Difusa* porque o vocábulo "literatura" não corresponderia a um conceito, isto é, a algo abstrato, definido ou delimitado, antes ilimitando seu alcance, por cobrir inumeráveis exemplos mais ou menos semelhantes entre si; *culturalizada* porque correspondente a uma ideia comunitariamente admitida

como tão normal, tão natural que não pode encerrar nenhum problema, o que destina de toda pertinência e sentido a pergunta 'O que é Literatura?'

Isto é, de fato não há uma definição precisa do termo "Literatura", essa existe para trazer diversos significados a tudo aquilo que geralmente não se conseguiu conceituar, definir. E essa busca por significados virá de acordo com a vida cultural de cada ser vivente, pois esses são divergentes um do outro e têm concepções, filosofias de vida diferentes. O vocábulo Literatura está tão presente em vidas, tão comum, que diante de um questionamento como esse, as pessoas tendem a encontrar dificuldades para responder, justamente por atribuir como conceito, exemplos que estão próximos da sua realidade, ou seja, na escola o indivíduo aprende que Literatura se limita as obras escritas, livros de romances, de contos de fadas, dentre outros.

Para falar sobre Literatura é necessário situa-la dentro do contexto sócio histórico da Língua Portuguesa, que nasceu por meio de diversas transformações surgidas através do latim vulgar. Sendo assim, uma das línguas contempladas no tronco linguístico da Península Ibérica, as quais constituem as línguas românicas, catalão, espanhol, castelhano, italiano, galego, português, romeno e provençal. Vale lembrar, que o dalmático era uma língua usual da Dalmácia, na Croácia, no entanto, ela deixou de existir, por não haver mais falantes.

A Península Ibérica foi o local primordial para as modificações linguísticas, devido às expansões territoriais de Roma, e o contato com outras línguas, que possibilitava ao povo uma fala despreocupada com regras gramaticais ou até mesmo o estilo retórico dos grandes mestres da época (AGUIAR E SILVA, 2007).

O escritor Aguiar e Silva, consegue minuciosamente traçar uma definição apropriada para o termo literatura, exatamente por meio de um estudo diacrônico desta terminação. Em conformidade com (AGUIAR E SILVA, p.1, 2007),

O lexema *literatura* deriva historicamente, por via erudita, do lexema latino *literatura*. [...] Nas principais línguas europeias, os lexemas derivados, por via erudita, de *literatura* entraram, sob formas muito semelhantes – cf. castelhano: *literatura*; francês: *littérature*; italiano: *letteratura*; inglês: *literature* –, na segunda metade do século XV, sendo um pouco mais tardio o seu aparecimento na língua alemã (século XVI) e na língua russa (século XVII). Na língua portuguesa, encontramos documentado o lexema *literatura* num texto datado de 21 de março de 1510 (¹)
O lexema completo *literatura*, derivado do radical *litera* – letra, caráter alfabético –, significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição. [...]

Mais tarde, a partir do século XVII, esse termo passa a designar belas- letras.³ No século XVIII o termo ganha outras definições, isso significa que o termo literatura é bem antigo, e conseguiu ressignificar em cada uma das línguas em que foi inserida, dando origem aos novos conceitos que se estabeleceram até então. Apesar de a palavra literatura originar-se (do latim littera, letra) ela era conhecida oralmente, considerada como memórias coletivas que era passado de geração após geração. Com a invenção do papiro as histórias orais passaram a serem escritas como forma a preservar o falado. Os poetas passaram a transcrever seus textos em papiros e tabulas de argila. Um dos primeiros textos literários que se tem consciência são os registros de tradições de culturas que foram transmitidas oralmente e logo depois com a invenção do papiro e com as tabulas de argila elas foram grafadas.

E com toda essa evolução o conceito de literatura foi se expandido também dentro das escolas literárias que iam surgindo no seu percurso histórico, as quais foram e são caracterizadas por fortes concepções vigentes de cada período. Recebeu contribuição dos movimentos como Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Modernismo, Pós-modernismo e até mesmo a contemporaneidade.

3.1 Gramática Contextualizada

É inegável que na contemporaneidade a internet/ informática é uma ferramenta constantemente presente nas salas de aula. Nesse contexto, o seu uso proporciona a leitura em outro suporte que não é o livro, o que de forma planejada trará essa ferramenta para a metodologia do professor. Sobre isso os PCNs citados por Coelho afirmam que: “A informática, hoje, por exemplo, é grande parceira do ensino de língua portuguesa e sua utilização deve ser planejada e organizada, nos variados contextos da sala de aula” (COELHO, 2016,p.111).

Dessa forma, a informática torna-se um mecanismo para as ações realizadas em sala de aula, de modo que essa ao invés de barreira entre aluno e professor, torne-se um elo para as realizações de atividades.

³ Segundo (AGUIAR e SILVA, p.3, 2007) O sintagma fixo belas-letas é hoje usado raramente e adquiriu mesmo uma conotação pejorativa, mais notória em lexemas como beletrismo, beletrística e beletrista.

Dentro dessa vertente a gramática contextualizada é uma gramática que estuda as regras da língua portuguesa dentro de outros contextos. De acordo (ANTUNES 2003, p.97),

Uma gramática contextualizada- A gramática contextualizada está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Tanto é assim que a questão, posta por alguns professores, "texto ou gramática" não passa de uma falsa questão.

Assim, o professor deve incentivar nas aulas o uso da gramática normativa com textos diversos, de forma que os alunos percebam a atuação dessas regras não apenas como decoreba, mas como efetuação da linguagem. Conforme Antunes em seu livro "Aula de português encontro e interação", percebe-se algumas propostas que podem ser utilizadas no trabalho com a gramática contextualizada em sala de aula. Para o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, os alunos, com a intervenção do professor, poderia:

- ✓ Contar histórias, inventando-as ou reproduzindo- a;
- ✓ Relatar acontecimentos;
- ✓ Criticar pontos de vista de outros;
- ✓ Debater, discutir, acerca dos temas mais variados;
- ✓ Fazer e dar entrevistas;
- ✓ Dar depoimentos, etc. (ANTUNES, 2003.p. 112).

O autor ainda frisa que o professor deve estar atento para desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma participação eficiente em eventos da comunicação pública, como uma conferência, uma reunião, um debate, uma apresentação um aviso etc. (ANTUNES, 2003). Assim, o aluno passará a praticar a oralidade, além disso, ele conseguirá perceber as regras da gramática de forma contextualizada.

É importante professor desde as séries iniciais, ajudar o aluno a ter o hábito de planejar seu texto, ver como será o esboço, e assim passar para a revisão, vendo o que está bom e o que precisa ser mudado. Segundo Antunes (2003), para orientar essa revisão, o aluno iria sendo levado a compreender que um bom texto não é apenas um texto correto, mas bem claro interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores. (116)

Para uma análise morfológica, pode- se trabalhar com outdoor, se caso fosse o uso dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, poderia usar a frase de um

outdoor que circulo em algumas frases do país em 2001 e em seguida o que deverá ser analisado: “Se toque. A cura do câncer pode estar em suas mãos”.

- ✓ Identificar e analisar com os alunos, a finalidade desse texto, a pretensão que ele tem de atingir o maior número possível de pessoas e, portanto, a força persuasiva que deve revelar para causar a adesão desejada. Por isso, recorre a uma linguagem mais próxima dos padrões dessa maioria e um registro também mais próximo do informal.
- ✓ O professor poderia também explorar a duplicidade de sentido do enunciado, que tanto pode ser interpretado literalmente (*se tocar*= apalpar o próprio corpo) como metaforicamente (*se tocar*= ficar atento) (p.132).

2. CONTEXTUALIZANDO A TEORIA COM A PRÁTICA

Durante os dias de observação foi possível notar como acontece a avaliação da professora em relação aos alunos. Além disso, contabiliza os vistos no caderno, pois, é dessa forma que consegue visualizar quem realmente faz as atividades. As salas são bem espaçosas e climatizadas, o interessante é que praticamente todas as salas possuem uma espécie de palco para o professor, permitindo que esse fique em um plano superior ao dos alunos, com uma conotação voltada para o tradicionalismo.

Outrossim a experiência adquirida com esse estágio, foi singular, durante o meu percurso acadêmico, aprendi que as escolas tradicionais tinham uma abordagem diferenciada da escola nova, a primeira por sua vez demonstra um caráter centrado em repetições, memorizações e principalmente certo afastamento com relação aluno professor. A segunda prevê uma metodologia que acompanhe a tecnologia inovadora como recurso didático e olhe para o aluno não apenas como objeto, mas, como parte integrante do processo de ensino aprendizagem mediado pelo professor em sala de aula.

Vale lembrar, que todo estagiário passa por diversos questionamentos ao se deparar com a sala de aula, o medo de não agradar a turma correndo o risco de não ser correspondido dentro das suas expectativas e vários outros fatores. De acordo com, Bejarano e Carvalho (2008), citado por (GONÇALVES; SOUSA, 2012, p. 2), “[...] Professores novatos ao observarem a realidade de seu trabalho apoiando-se em suas crenças podem desenvolver conflitos ou preocupações educacionais, especialmente em

contextos que afrontem essas crenças [...]”. São muitos os desafios a serem encontrados pelo caminho, as incertezas e o desejo de transformação para uma boa educação é latente em cada um de nós, no entanto, na maioria das vezes encontramos um cenário diferente daquele o qual imaginamos. Mas, isso não deve ser empecilho para que possamos continuar lutando, visto que é nesse contato com a escola e a realidade educacional que descobrimos de fato o que é se constituir como professor.

Ademais, iniciei o primeiro momento com uma pequena dinâmica de apresentação, em que eles escreviam no papel as respostas de um questionário subjetivo sobre eles sem precisar colocar o nome, em seguida embaralhei e pedi que cada um pegasse um papelzinho daquele, após isso, todos tiveram a oportunidade de ler e tentar adivinhar quem era a pessoa dona das características descritas no papel. Posteriormente, foi dado seguimento a aula, que se tratava da escola Literária Romantismo, foi bastante proveitoso e os alunos participaram ativamente das aulas, com questionamentos, erros e também acertos.

Vale ressaltar que é importante está sempre motivando o aluno, para que esse queira, sinta o desejo de cada vez mais subir um degrau rumo ao conhecimento, pensando sempre que sim, ele terá capacidade para vencer os desafios da aprendizagem. Segundo Giordan, (1998,p.104) “aquele que aprende, quando desmotivado, sente-se bloqueado, tem a impressão de não conseguir chegar ao fim”. Por isso, é fundamental que o docente, tenha a responsabilidade de despertar nesse aluno interesse em relação ao que lhe é proposto.

Quando isso acontece, ainda seguindo o raciocínio de Giordan (1998, p. 105) “a motivação leva aquele que aprende a dar sentido aquilo que aprende. Por seu lado, este aumenta a motivação”. Geralmente o insucesso do aluno o faz querer desistir, desmotivando-o. A função do docente é fazer com que o erro do aluno não seja um fardo para ele, e sim uma oportunidade para que melhore posteriormente. Dessa forma, ele não irá encarar os fracassos como derrota, ou temer errar na frente dos colegas. Devemos encorajar nossos alunos, uma palavra como: parabéns! A resposta ainda não é essa, mas você fez um bom raciocínio. Vamos esforçar um pouco mais... Pode mudar a vida dos alunos.

É preciso provocar “aquele que aprende”, para que ele entenda que o que sabe não é suficiente é necessário uma busca constante das aprendizagens. Pois, o fato de conhecer novos conceitos e aplicabilidades não diz que possui domínio sobre determinado assunto. Durante as aulas sobre Romantismo e Realismo, foi proposta a

leitura do livro "Senhora" de José de Alencar, com isso, os alunos desenvolveram a escrita de um resumo crítico e um GVGO (grupo de verbalização e grupo de observação) em sala de aula, em que todos participaram abordando sobre as quatro partes do livro, a turma foi dividida em dois grupos que se revezavam para a discussão.

No que se refere à gramática trabalhamos com adjetivos, usamos exemplos simples e do cotidiano deles para fazermos as análises morfológicas, bem como, fragmentos dos textos lidos em sala de aula. Também, realizamos atividades com música, com o objetivo de esclarecer os usos da classe gramatical estudada e principalmente mostrar a sua eficácia em nosso dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que fora realizado trouxe em sua prática contextualizada a teoria, conteúdos referentes à língua portuguesa, como por exemplo, gêneros textuais, gramática e Literatura, explorando as maiores dificuldades dos alunos. E buscando sanar suas dúvidas com relação aos assuntos propostos.

A avaliação aconteceu por meio da observação da participação dos alunos, em relação ao conteúdo proposto e apresentação das atividades recomendadas, na sequência, realizávamos análises das respostas apresentadas durante a realização dos exercícios orais e escritos como forma de fixação do conteúdo. Em relação ao desenvolvimento da primeira aula, a avaliação aconteceu de maneira contínua desde o momento em que o aluno entrou na sala, o modo como ele se comportava perante cada atividade proposta e a realização dessas.

Essa proposta de estágio foi bastante significativa para a formação de todos os acadêmicos do curso de Letras, pois sendo licenciatura, a oportunidade oferecida proporcionou a esses momentos de aprendizado e experiências as quais levarão para a vida profissional e também pessoal.

REFERÊNCIAS

Bock, Ana Mercês Bahia (org.) **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia** – 13. Ed. reform. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2002.

Brandão, Zaia (org.) **A crise dos paradigmas e educação**. 9. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

Giordan, André. **Aprender**. – Editions Belin: 1998.

GOTLIB, Nádía B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Organização de Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel [et. Al.]. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

Morrin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** – 3 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

Zabala, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. **Teoria da literatura**. 8 ed. Coimbra: Almedina, 1997.

ANEXO 18 – ESTAGIÁRIA GABRIELA

1

**ESCREVER É RECONSTRUIR: DIÁLOGOS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL
NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA IV****RESUMO**

Pretende-se neste artigo apresentar o relato de experiência do estágio supervisionado IV, desde o processo de facção do projeto de intervenção, a observação regencial e escolar. Dessa forma, os objetivos da respectiva pesquisa são promover o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira crítica e consciente, através das práticas de oralidades, imbricadas/contextualizadas na escrita adequada às diferentes situações textuais. Bem como, proporcionar aos alunos questionamentos que venham promover uma reflexão a respeito da oralidade e escrita nos estudos de práticas discursivas; Conhecer o movimento literário “Romantismo”; Identificar adjetivos e substantivos em um texto; Aprender a elaborar texto dissertativo- argumentativo; Conhecer elementos coesivos para inserir a tese nas produções textuais Entrelaçando as teorias de prática docente em torno de Produções textuais com suporte das Competências do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Literatura, Gêneros Textuais e a Gramática Contextualizada, sua aplicabilidade e seus efeitos nas turmas do 2º e 3º anos de uma Escola Estadual da cidade de Barreiras-Ba. Diante disso, percebi como é ser um professor, e principalmente em escola pública. Por fim, foi constatado que cada instituição possui uma dinâmica única, a sala de aula e deve ser entendida como um espaço de troca, onde professor é apenas mediador do conhecimento.

Palavras-Chaves: Estágio Supervisionado. Produção textual. Literatura. Gramática contextualizada e normativa.

¹ Acadêmica do curso de Letras, Literaturas, Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB

² Professora do curso de Letras da Universidade Estadual da Bahia, UNEB- Campus IX.

INTRODUÇÃO

A socialização do trabalho desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado IV, intitulado “Escrever é reconstruir: Diálogos sobre produção textual no estágio de regência IV”, respalda-se na ideia de que a apropriação da linguagem em diversos discursos textuais, defendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concede aos educandos a inclusão em diferentes espaços sociais.

É imprescindível que o estudante de Letras em Licenciatura, vivencie a sala de aula durante sua graduação. É o momento de (re) significar o conhecimento adquirido, sobretudo quando se faz necessário adaptar teoria à prática. Sendo assim, se faz necessário criar elementos de práticas positivas que vise valorizar a criatividade e a espontaneidade desse futuro profissional da educação.

Com base nas reflexões acima, “o espaço do Estágio, deve supor uma produção de conhecimento, que, através de um processo criador e recriador, já não se limite à pura transferência e aplicação de teorias ou conteúdos” (PICONEZ, 1991). Ou seja, os processos educativos são muito complexos, e não se definem por uma única variável, pois o âmbito educacional se faz repleto de condicionantes.

Para cumprir às exigências do curso de Licenciatura em Letras, na disciplina Estágio Supervisionado IV, totalizada em 105h. Essas horas foram distribuídas em 10h de atendimento na UNEB, 20h período de facção do Projeto de Estágio, 10h de observação das aulas, 40h regência, acrescidas de 05h de oficinas, 05h de seminários, e 15h de planejamento das aulas. É importante ressaltar, que parte dessas horas, referentes a regência foram distribuídas nas práticas e exercício de leitura, escrita e gramática em sala de aula, com a finalidade de colaborar na formação dos alunos da rede pública do Ensino Médio, a faixa etária de estudantes variam entre 15 e 18 anos de idade, essa experiência foi realizada nas turmas do 2º Ano com 49 alunos; 3º Ano turma A com 32; e 3º Ano turma B com 33, na cidade Barreiras no Estado da Bahia.

A instituição escolhida para realização do estágio foi a Escola Estadual Anibal Alves Barbosa, localizada na Rua Nova, nº216, Barreirinhas, cidade de Barreiras- BA. O estabelecimento de ensino acolhe em sua totalidade, 272 educandos, o quadro de professores é formado por quatro efetivos, sete IEL, um Reda. Os funcionários dessa instituição são categorizados em diversas funções, distribuídos entre o período matutino

e vespertino, são estes, uma secretaria, um administrativo, duas merendeiras, dois funcionários de serviços gerais, quatro vigilantes, um diretor, um vice-diretor.

ORALIDADE NA ESCOLA

Os PCN's abordam para o ensino fundamental de Língua Portuguesa, a leitura e a produção de textos, oral e escrita, como práticas discursivas que, combina a reflexão sobre as estruturas da língua e devem priorizar o trabalho com a língua materna. Assim, os debates em sala de aula sob temas diversos são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita que tem o papel importante de fundamentar a interação sócio-comunicativa. Nessa perspectiva CAGLIARI; LUIZ (1999), fala sobre a importância da escola, visto que esse é um espaço no qual os alunos não falam de uma única maneira, mais sim, segue os dialetos pessoais de cada realidade.

A escola, naturalmente, devem fazer os alunos verem que eles falam não de uma única maneira, mas de varias, seguindo os dialetos de cada um, e que , se todos escrevessem as palavras como as falam e usando das possibilidades do sistema da escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de grafar as palavras e isso dificultaria em muito a leitura, entre os falantes de tantos dialetos. (CAGLIARI; LUIZ, 1999, p. 31).

A gramática não deve ser tida como verdade única, absoluta e acabada, a língua falada pelo aluno deve ser valorizada, pois esta tem sua parcela de contribuição para a formação e o desenvolvimento intelectual de todos os indivíduos da sociedade brasileira.

Sendo assim, o ensino de língua portuguesa deve ser trabalhado como ação comunicativa, com função de mostrar as marcas linguísticas que caracterizam cada gênero, em que o professor deve organizar os conhecimentos prévios necessários para usar e compreender a linguagem. Desse modo os conteúdos a serem ensinados de acordo com Santos (2010) devem partir de atividades que valorizem e destaquem as diferenças e semelhança do texto estudado, fazendo com que o aluno discuta o que vê/lê se sentindo usuário do sistema linguístico e participante do processo de aprendizagem.

Dessa forma, para produzir um texto são necessários alguns elementos estruturais, coesivos e argumentativos para sua construção, e o professor como sendo o mediador/orientador deve planejar critérios para avaliar o desempenho dos seus alunos que, segundo Travaglia (2016),

A produção de textos envolve uma multiplicidade de fatos linguísticos e fatores, derivados da própria complexidade do texto, tais como: aspecto de

coesão e coerência, categorias de texto (tipos/ subtipos, gêneros e espécies), processos argumentativos, conhecimento linguístico em geral, entre outros.

(TRAVAGLIA, 2016, p.87)

A multiplicidade desses elementos sejam eles de coerência, coesão e a tipologia do gênero devem ser consideradas pelo professor como critério para que os alunos produzam a partir dos conhecimentos adquiridos sejam eles prévios ou em sala de aula.

A escrita transforma a relação com a língua. Nós pensamos o funcionamento da linguagem a partir do conhecimento da língua escrita, sendo assim, o uso de sequências didáticas é uma ajuda para que o aluno possa desenvolver a escrita, e dessa forma possibilitá-lo a encontrar caminhos para que ele expresse a sua voz.

ESCREVER É RECONSTRUIR

Os gêneros literários reúnem um conjunto de obras que apresentam várias características e duas delas é a análise dos diversos textos literários, é por meio da leitura e interpretação que os alunos satisfazem e expressam suas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica sobre a realidade que o cerca.

Percebe-se que ao trabalhar a produção textual em sala de aula é de grande importância que haja uma apresentação de obras que ajudem a fixar melhor conhecimentos que os ajudem em suas autorias, ou seja, usar textos literários como base do saber. O contato entre o leitor e a obra, através de uma leitura seja ela silenciosa ou em voz alta e logo em seguida o momento de partilha, sobre isso Candido (1995) diz que: “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto.” (CANDIDO, 1995, p.36).

Os PCNs (1997) defendem que o ensino da língua mãe precisa “desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura” sendo os gêneros textuais um recurso que abarca os componentes citados anteriormente.

Como Antônio Candido (1995) adverte: “a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico” que na maioria dos casos, concebe o estudo literário em uma tríade de *verdadeiro, bom e belo*. O que deve ser levado em consideração é que a obra literária “não corrompe, nem edifica,

portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humanizam sentido profundo, porque faz viver”.

Vejo que a voz dos alunos deve estar presente na escrita. Um problema da aplicação direta das sequências didáticas é o de realizar unicamente os exercícios e copiar os textos propostos como modelo. Desse modo, na vivência do estágio foi possível notar a importância da concepção didática significativa no que concerne a prática da escrita. Sendo assim, é visto que o professor deve promover um processo de reflexão e análise junto com os alunos sobre o processo de escrever, com intuito que os alunos compreendam a prática da escrita.

OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR DE GRAMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Gramática tem como finalidade orientar e regular o uso da língua, estabelecendo um padrão de escrita e de fala, além disso, é um conjunto de regras que definem o funcionamento da língua. Nesse sentido, a língua está sempre evoluindo, o que muitas vezes resulta num distanciamento entre o que se usa efetivamente e os que fixam as normas.

É inegável que na contemporaneidade a internet/ informática é uma ferramenta constantemente presente nas salas de aula. Nesse contexto, o seu uso proporciona a leitura em outro suporte que não é o livro, o que de forma planejada trará essa ferramenta para a metodologia do professor. Sobre isso os PCNs citados por Coelho afirmam que: “A informática, hoje, por exemplo, é grande parceira do ensino de língua portuguesa e sua utilização deve ser planejada e organizada, nos variados contextos da sala de aula” (COELHO, 2016.p.111).

Dessa forma, a informática torna-se um mecanismo para as ações realizadas em sala de aula, de modo que essa, em vez de barreira entre aluno e professor, torne-se um elo para as realizações de atividades. Dentro dessa vertente a gramática contextualizada é uma gramática que estuda as regras da língua portuguesa dentro de outros contextos. De acordo Antunes,

Uma gramática contextualizada está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Tanto é assim que a questão, posta por alguns professores, “texto ou gramática” não passa de uma falsa questão.

(ANTUNES 2003, p.97)

Assim, o professor deve incentivar nas aulas o uso da gramática contextualizada com textos diversos, de forma que os alunos percebam a atuação dessas regras não apenas como decoreba, mas como efetuação da linguagem. Conforme Antunes (2003), em seu livro "Aula de português encontro e interação", percebe-se algumas propostas que podem ser utilizadas no trabalho com a gramática contextualizada em sala de aula. Diante disso, para o desenvolvimento das habilidades no que concerne a oralidade dos alunos, o professor poderia,

Contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as; relatar acontecimentos; criticar pontos de vista de outros; debater, discutir, acerca dos temas mais variados; fazer e dar entrevistas; dar depoimentos, etc.

(ANTUNES, 2003, p. 112).

Nesse viés cabe ao professor desmistificar que escrever é um dom, escrever é para poucos, escrever é muito difícil. Com o fim desses mitos os alunos agora são capazes de produzirem, pois acreditam na sua capacidade cognitiva de pensar, criar e escrever qualquer gênero textual.

Conforme Freire (2003, p. 9) "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela". É a partir desse modo de conceber a linguagem e realidade como formas que se prendem dinamicamente, segundo esse autor, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica necessariamente a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Percebe-se que a leitura é a realização do objeto da escrita, segundo afirma Cagliari (1999, p. 28) o professor de português deve ensinar ao aluno o que é uma língua, quais as propriedades e uso que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variedades situações de suas vidas." Por isso é que a leitura não se reduz à somatória dos signos individuais dos símbolos (letras, palavras e etc.) mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social e histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever, Cagliari (1999, p.105).

Desse modo, é importante valorizar o conhecimento prévio do aluno, compreendendo que este já é um falante da língua portuguesa e faz uso da linguagem com precisão, o autor afirma ainda que de fato, as crianças se divertem manipulando a linguagem: compõe palavras novas, a partir da análise do processo de formação das palavras, às vezes criando formas surpreendentes.

OBSERVAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO IV

Quando parti para o processo de observação das turmas do Ensino Médio, não o objetivo não era analisar a qualidade da aula ou método utilizado pelo professor, e sim o contexto situacional, ideia defendida por Santana e Gimenez (2005),

O observador deveria, sim, tornar-se um "analista da situação", ou seja, aprender a observar por que o professor ensina da forma como ele ensina e entender o seu entorno, isto é, o contexto e as condições de trabalho do professor [...] são seus alunos.

(SANTANA; GIMENEZ, 2005, p.11)

Dessa forma, segundo as autoras, o professor desenvolveria a capacidade "de abstrair a estrutura que está subjacente àquela aula" e passaria a entender melhor seu trabalho. A instituição escolhida para a realização do Estágio Supervisionado IV possui boas notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e por este motivo, há muitos estudantes matriculados. A escola possui uma ótima estrutura, suas dependências são totalizadas em 5 salas de aulas climatizadas, banheiros feminino e masculino, sala de diretoria, sala de professores com banheiro, cozinha, sala de secretaria, biblioteca e sala de informática.

Objetiva-se esclarecer que a base é que precisa de profissionais com formação específica para poder, efetivamente, desenvolver continuamente, o processo ensino-aprendizagem, evitando riscos de desmorações ao longo dos estudos. Os PCNs entendem que o ensino da língua materna empenhada no exercício da cidadania, precisa produzir condições para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno (BRASIL, 2016). Sendo assim, falar em aprendizagem com foco na leitura e usando espaços de rede pública significa sair do tradicional, daquela aula onde o professor fala, o aluno ouve e participa quando solicitado.

O intuito é buscar novos caminhos para mediar o conhecimento, utilizando de dinâmicas, jogos e artifícios onde o educando não se sinta oprimido e obrigado a

aprender, mas que aprenda espontaneamente, pois o processo de avaliação não deve ser visto como um “peso”, mas como processo natural.

Para isso, as aulas foram contempladas com os seguintes conteúdos: A turma do 2º ANO, Língua Portuguesa: (Literatura/Romantismo Movimento Literário, Obra filmica Amor de Perdição- Camilo Castelo Branco, Gramática Contextualizada (Classe gramatical/ Adjetivos e Substantivos), Exposição de conteúdo, Pesquisas e Prova Avaliativa. Desse modo ficaram a cargo do 3º ANO, Redação: Conceito de texto dissertativo-argumentativo, Produção Textual, as Competências do ENEM. Para tanto, a formação do professor deve estar relacionada à sua área para que ele possa desenvolver, de forma eficiente, as suas tarefas disciplinares no âmbito pedagógico.

REGÊNCIA

Na confecção do projeto e na elaboração dos planos de aula, foi levado em consideração o curto período de regência em cada turma, portanto a metodologia foi pautada em aulas didáticas curtas que contemplaram de forma eficiente os conteúdos. Desse modo, a intencionalidade pedagógica é pautada na compreensão do direito dos/as estudantes à aprendizagem e ao reconhecimento do seu território, enquanto espaço legítimo de pertencimento dos sujeitos.

Ademais, nunca é tarde demais para uma prévia reflexão e busca de ações norteadoras aos problemas que vem afetando o sistema educacional brasileiro. O ensino de língua portuguesa deve ser trabalhado como ação comunicativa, com função de mostrar as marcas linguísticas que caracterizam cada gênero, em que o professor deve organizar os conhecimentos prévios necessários para usar e compreender a linguagem.

Desse modo os conteúdos a serem ensinados de acordo com Santos (2010) devem partir de atividades que valorizem e destaquem as diferenças e semelhança do texto estudado, fazendo com que o aluno discuta o que vê/lê se sentido usuário do sistema linguístico e participante do processo de aprendizagem.

De acordo com Contreira *et al.* (2009) o planejamento das aulas é importante porque é um momento de reflexão e construção, relacionando os objetivos, conteúdos e atividades à realidade da turma de alunos, isto é, antecipar ações e prever resultados para a realidade do trabalho (ações-objetivos-resultados). Sendo assim, para confecção de atividades e planejamento das aulas a participação da professora regente da turma foi

de extrema valia, pois pode me auxiliar quanto aos conteúdos propostos no plano de aula anual.

Em suma, o professor deve deixar de lado o comodismo e a repetição da doutrina gramatical e ser mais dinâmico, ministrando o conteúdo de forma reflexiva em atividades contextualizadas, interdisciplinares ou coletivas. Nesse viés foram apresentadas aos alunos do Ensino Médio, o recurso do Datashow, aulas expositivas em slides, momentos de leituras de fragmentos literários, ouvir e fazer análise de letras de músicas, a fim de que os alunos pudessem conhecer novos métodos de aprendizagem.

A regência no 2º ano, os alunos no primeiro dia de aula conheceram a música por um olhar poético do cantor Djavan "Faltando um Pedaco", eles ouviram a música, leram em voz alta e por fim, analisaram a letra da música baseado em uma atividade para ser feita individualmente em sala. Foi também usado o recurso de obra filmica, para que estes, compreendessem melhor e fixasse o conteúdo explanado em sala de aula sobre o "Romantismo- Movimento Literário".

Vê-se que, ser professor não é simplesmente dar aula, mas sim encontrar uma forma para que os alunos aprendam na medida em que os mesmos tenham uma boa interação. Para tanto, a elaboração de trabalho em grupo com a finalidade de construir portfólios. Esta aula foi dedicada a assistirmos e debater os momentos marcantes do filme "Amor de Perdição" baseado na obra de Camilo Castelo Branco. A participação dos alunos foi fundamental para execução deste trabalho, em casa fizeram pesquisas, e desenharam cenas do filme, demonstrando muito capricho. O resultado disso tudo foi a união de um trabalho construído em conjunto.

Nesse período pude observar o quanto de conhecimento prévio eles tinham sobre o assunto para então construir os portfólios. A culminância desses trabalhos, além de despertar nesses alunos o interesse pelo "Movimento Literário", lhes foi atribuído nota para a atual unidade escolar, ainda houve exposição desses portfólios no evento do dia das mães para toda comunidade no ambiente da escola.

Por conseguinte, as atividades de gramáticas pautadas nos conteúdos Adjetivos/ Substantivos, o diálogo entre as linguagens e a interpretação de imagens foram contínuas e eficazes, nesse processo de aprendizagem usamos também os recursos sugeridos no livro didático e da internet. Os alunos fixaram os conhecimentos gramaticais pautados em exercícios exposto em sala de aula e receberam xerocopias individuais de atividades avaliativas.

No que tange as turmas do 3º ano, foi possível debater nas aulas de Redação, temas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com critério de nota Mil, que motivou na escolha dos temas para as produções textuais individuais: “O Trabalho Escravo No Brasil Contemporâneo”, “A importância da Leitura na Formação da Cidadania” e “Os Riscos dos Padrões de Beleza Impostos Pela Sociedade”. Nesse trabalho os alunos puderam conhecer a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, os tipos de tese e a importância das citações como práticas de enriquecimento das produções textuais.

Outro aspecto importante é a gramática nas aulas de redações, pois ela não é desvinculada do texto, sendo assim, foi necessário explicar que a prova do Enem busca reduzir o preconceito linguístico, logo nos interessa saber como se caracteriza a linguagem culta e coloquial de modo a leva-los a conhecer os diferentes níveis de linguagem. Por isso, foi explanada a importância da escrita dentro da linguagem formal, fazendo uso de coesão e coerência para confecção da escrita, tal como a importância do uso de conectivos. Nesse viés, também foi levado em consideração à leitura de fragmentos das obras de grandes filósofos, com a finalidade de extrair citações.

Devido à demanda de conteúdos e o curto tempo proposto para se trabalhar com os alunos, não é possível afirmar que as atividades realizadas proporcionaram aos alunos desenvolvimento do senso crítico e percepção dos efeitos de sentido dentro dos conteúdos abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no estágio que nós, graduandos em licenciatura, podemos ressignificar a teoria com a prática, o processo de observação foi de extrema importância para os ajustes da proposta do projeto e planos de aula, haja vista, que o contexto social influenciou as escolhas dos textos e metodologia de ensino. Outro aspecto relevante que assegurou na regência foi o planejamento de cada etapa do processo, quando o professor tem uma visão clara do conteúdo a ser ministrado e das possíveis mudanças que podem ocorrer, se torna mais eficiente em sua prática.

É importante ressaltar que a realização desse estágio foi uma experiência ímpar, pois, assim que entrei na sala de aula, para observação foi muito interessante, devido a minha perspectiva como estudante e futura estagiária da turma, notar a desenvoltura da

professora que a partir de uma situação do cotidiano foi aos poucos introduzindo o conteúdo para aqueles alunos. Nesse momento, percebi que eu precisava criar mecanismos para desenvolver minhas atividades pedagógicas de forma prazerosa durante o período de estágio.

Antes de assumir a turma como regente, fui convidada a um diálogo conjunto com a professora regente e seus alunos. A fim de que, aceitassem as minhas contribuições nesse período, pontuando a importância do estágio na minha vida acadêmica para obtenção de nota e mais ainda no diferencial que seria no futuro como profissional.

Após esse momento, pus em prática minha metodologia, mesmo com um pouco de ansiedade, pois era meu primeiro dia, e daí para frente às atividades e o estágio fluiu naturalmente. Percebi assim como é ser um professor, e principalmente um mestre de escola pública. Dessa maneira, pude alcançar meus objetivos, ou seja, promover o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira crítica e consciente, através das práticas de oralidades, imbricadas/contextualizadas na escrita adequada às diferentes situações textuais.

Por fim, constata-se que cada instituição possui uma dinâmica única, a sala de aula e deve ser entendida como um espaço de troca, onde professor é apenas mediador do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz; GIMENEZ, Telma; STUTZ, Lídia. **O Papel da Observação de Aulas Durante o Estágio Supervisionado de Inglês**. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/1, p. 57-78, jun. 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1999.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

CONTREIRA, C.B.; CAVALHEIRO, L.; FLORES, P.P.; KRÜGER, L.G.; KRUG, H.N. **A opinião dos acadêmicos sobre a aplicabilidade do planejamento das aulas no Estágio Curricular Supervisionado**. *Boletim Brasileiro de Educação Física*, Brasília, n.73, p.1-6, fev./mar., 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, AUXILIADORA, Maria (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editoria, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. <<http://www.portugues.com.br/literatura/generosliterarios.html>> acessado em 25 de julho de 2016.

SEGATO, Maiara Cristina. **Os gêneros notícia e editorial no ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o papel das vozes na construção do discurso jornalístico**. Paraná: EPCT, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 19 – ESTAGIÁRIA BENONA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS IX
COLEGIADO DE LETRAS

Relatório

BARREIRAS-BA

2018

RELATÓRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Trabalho desenvolvido durante o componente curricular Estágio Supervisionado IV, como parte da avaliação.

Barreiras-Ba

2018

Relatório

Esse relatório tem o objetivo de informar relatos dos procedimentos pedagógicos que sucedeu em cinquenta horas alternadas, incluindo dez horas de observação e quarenta horas de supervisão no Colégio Estadual Prisco Viana que localiza-se na rua Pedro Dourado, Jk; sob a supervisão da docente Marta Divina Pereira da Silva e apoio da professora Alessandra Cristina que atua nas salas do 1º ano “A” e 2º ano “A” no turno noturno, completando no total de 50 horas aula, e como objeto de estudo, o lúdico inserido no processo ensino-aprendizagem. A finalidade do estágio supervisionado IV é basicamente o incentivo pela leitura de diversos gêneros e de desenvolver no aluno o gosto pela leitura, interpretação e produção no âmbito da literatura.

Ao chegar à escola, fui bem recebida pela professora Alessandra e pela direção. A maior dificuldade encontrada no aspecto de infraestrutura, foi: salas pequenas superlotadas entre trinta e quarenta discentes, porém tem ar-condicionado que funciona bem; mas há banheiros limpos, cantina organizada que serve lanche diariamente e secretaria e/ou direção organizadas. E no aspecto da aprendizagem dos educandos percebe-se muitas dificuldades no momento da produção, como: Erros ortográficos graves, faltando coerência, coesão, concordância verbal e nominal nas atividades propostas. Nesse contexto, os alunos não podem levar o livro didático para casa e esta situação prejudica bastante o rendimento escolar, ou seja, não podem estudar para as provas. Os alunos questionaram sobre isto. A direção alega que, se eles levarem o livro para casa, deixarão em casa. Eu, particularmente, nunca vi isso e achei um absurdo!

No decorrer do projeto, percebe-se que os objetivos foram alcançados, pois enquanto dava aula, os alunos participaram ativamente no decorrer das aulas, por exemplo, todos os dias eu chegava mais cedo, caso precisasse subir aula. Teve um dia, que cheguei mais cedo e neste dia subi aula nos dois primeiros horários, sendo que os horários eram no terceiro e quarto, vale ressaltar, que não haveria mais aula depois da minha. Os alunos gostaram tanto da aula, que pediram para ficar mais tempo e concluir a atividade proposta (escrita). Conteúdo: Barroco. Nossa! É tão bom, quando você prepara a aula, planeja direitinho, com: dinâmica, slides, atividades diferenciadas... e vê-los curiosos, atentos, prestando atenção na aula, é prazeroso! O 1º ano “A” não participava

das aulas, e isto me preocupava muito. No decorrer do estágio, eles iam se soltando, talvez por timidez ou desinteresse mesmo. Já no 2º ano, tive mais espaço para trabalhar, pois havia muitos participantes que perguntavam e/ou comentavam sobre o assunto. É gratificante ver cada evolução deles no processo ensino aprendizagem, teve um momento durante o estágio, que cheguei até ficar emocionada de ver uma aluna (o nome "implicante" do 2º ano que gostava de chamar a atenção de todos, participando da aula. Através de uma dinâmica realizada antes da aula, não só ela, mas os demais também participaram com desenvoltura e, principalmente, com interesse mútuo, foi realizada a interpretação de cada verso (oralmente) de Gregório Matos da escola literária Classicismo e escrita. Foi bem interessante, pois houve a participação de todos e a maioria se expressava com exatidão o que realmente dizia cada verso.

Sendo assim, a lei garante educação a todos. A constituição brasileira garante a todos a educação escolar (art.206, I). A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205), com acesso obrigatório ao ensino fundamental (art. 208, I), que só pode ser ministrado em "escola" (art.21, LDBEN). Vale ressaltar, que a escola pressupõe o ensino coletivo (definição obtida até nos dicionários comuns). O atendimento educacional especializado, por sua vez, deve ser oferecido preferencialmente na rede regular (art. 208, III), e não está escrito, em local algum, que ele dispensa o ensino fundamental obrigatório. Como atendimento educacional especializado, ou educação especial (LDBEN, art.58 e ss.), é diferente de ensino escolar (LDBEN, art. 21), ele deve ser oferecido como complemento, não suprimindo sozinho o direito de acesso ao ensino fundamental. Assim, ou a escola recebe a todos, com qualidade e responsabilidade, sendo "inclusiva", ou não estará oferecendo "educação" nos termos definidos na Constituição de 1988.

Durante o período do estágio supervisionado IV, percebe-se que a maioria dos alunos leem com desenvoltura; porém tem a escrita e interpretação para serem melhoradas. Ao identificar estes problemas, foi trabalhado alguns tipos de escolas literárias, como: Barroco, classicismo, realismo, naturalismo e prosa gótica. No âmbito da gramática, somente pronomes e numeral. Para ministrar estas aulas com clareza, precisei utilizar bastante a sala de vídeo (slides), utilizei também charges, eles gostaram muito e participaram. Gostaria de ter feito uma confecção de um cartaz, com a linha do tempo das

escolas literárias, mas infelizmente, não houve tempo. Alguns objetivos foram atingidos e satisfatórios, pois os alunos se envolveram, participaram, apesar da dificuldade e da timidez, tentaram na medida do possível, interagir na discussão e realizaram todas as atividades propostas com os conteúdos: pronome e numeral. No final do estágio, foi realizada duas avaliações em cada turma, sobre os conteúdos lecionados na sala de aula, valendo 1,5 cada prova, totalizando 3,0 na média.

Apesar de ser o último estágio e no Ensino Médio, especificamente, é uma experiência única, foi muito gratificante e excepcional. Então foi o início de uma longa jornada acadêmica com muitos desafios, novos métodos de aprendizagem, pessoas diferentes, novas práticas pedagógicas, pesquisas pela frente... E tudo isso para ampliar cada vez mais o conhecimento, ou seja, sair da zona de conforto e ir em busca de novos ares, de novos saberes no campo amplo e complexo da aprendizagem.

Quando concluir o curso, terei uma bagagem imensa de conhecimento porque tenho docentes bem preparados de alto nível, que particularmente terei como exemplo. Ser esse profissional de trajetória pedagógica é árduo, desafiante, prazeroso, enfim, essa profissão não é fácil. Tenho certeza que tudo o que eu aprender, levarei comigo e compartilharei com os futuros educandos, formando novos cidadãos. Só para ressaltar que nunca devemos parar de estudar, tudo o que fizermos é acréscimo, com muito estudo, busca, pesquisa e inovar sempre nossos conhecimentos.

Em relação a autoavaliação, de 1,0 à 5,0; proposta pela avaliação da regente Alessandra, ela me avaliou com 4,0; porque pesquisei, elaborei junto com os educandos e tive a experiência na prática em sala de aula, pois aprendi muito com eles.

ANEXO 20 – ESTAGIÁRIA TIETA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IX
COLEGIADO DE LETRAS



EMPATIA NO ATO DE ENSINAR SABERES

BARREIRAS/ BAHIA

2018

**A INDISCIPLINA E O DESINTERESSE NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Relatório de estágio do componente Estágio Curricular Supervisionado IV do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial de obtenção de nota.

BARREIRAS/ BAHIA

2018

1. INTRODUÇÃO

A relação professor-aluno é de suma importância nos dias atuais, saber mediar o conhecimento com empatia para os alunos, faz com que o vínculo em sala de aula se torne mais harmonioso. Então o estágio IV teve como objetivo principal analisar a importância da relação professor-aluno, quais são as suas contribuições para o aprendizado.

A escolha do tema "Empatia no ato de ensinar saberes" partiu das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado curricular IV, no Colégio José de Castro nas turmas "A" e "B" do 1º ano matutino, sob a mediação da regente Kátia Regina regem as disciplinas de língua portuguesa e redação, respectivamente, durante o período de abril a junho de 2018, na cidade de Barreiras no Oeste da Bahia.

Este projeto consistiu de uma carga horária de 40 horas aula, sendo ela 10 horas aula para observação e 40 horas aula para regência supervisionada. Com esse tempo foi possível observar muitos aspectos que nos chamaram a atenção, dentre eles, a indisciplina em sala aula decorrente da deficiência em compreender os conteúdos aplicados, sendo esse o mais preocupante. E se justifica pelo fato de almejar contribuir com melhorias, apontando problemas e possíveis soluções para os mesmos.

A metodologia foi utilização de livro didático, recursos da internet e atividades dinâmicas. A avaliação foi por meio de observações das respostas de forma oral, atividades escritas e avaliação (prova), além disso, tudo, a empatia em relação as singularidades dos alunos em sala de aula.

A divisão do artigo é da seguinte forma: inicialmente será apresentado o referencial teórico que embasa o corpo da pesquisa; em seguida um breve apanhado sobre o histórico do ensino; logo após, um tópico tratando sobre a importância do professor para a leitura e saberes do aluno; resultado das coletas de dados e considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO NAS ESCOLAS

A metodologia do ensino nem sempre foi uniforme, sem alterações, pelo contrário. Ao longo dos anos vem sofrendo alterações, já que, o que funcionou para outra geração, não obrigatoriamente funcionará nesta. Outro fator responsável pelas mudanças é a questão do aprimoramento, ou seja, a busca pela melhoria do ensino e suas metodologias, este é um processo contínuo que sempre estará em busca de aperfeiçoamento. Veremos a seguir um breve histórico das formas de ensino, do período dos jesuítas até a contemporaneidade, que não só buscaram o aperfeiçoamento do ensino como também o próprio beneficiamento.

Os jesuítas criaram o método do "monitor" para não somente dar conta de indivíduos, mas da grande massa. Aquele aluno que se destacava e era capaz de controlar os demais no seu processo de aprendizagem, recebia o cargo de "ajudante". Algumas características desta forma de ensino penduram até hoje, é o caso das carteiras enfileiradas e voltadas para o professor. No período Pombalino, o método jesuítico foi abolido porque não convinha com interesses comerciais. O objetivo do período foi unicamente homogeneizar a educação para que o estado tivesse total controle sobre ela. Para isso queriam abolir a língua indígena para impor a língua portuguesa. A metodologia consistia em "aulas régias", onde os professores eram improvisados, leigos e mal remunerados, nomeados pelo bispo ou pela concordância do mesmo.

O momento sucessor foi o "Espaço escolar primário"; neste o objetivo era abrigar crianças da escola primária na educação pública e para isso se fez necessário a renovação de métodos e modalidades de ensino, o objetivo era a generalização dos rendimentos no que diz respeito do saber ler, escrever e contar, entretanto de forma desigual se comparado com os mais favorecidos. Um marco importante na época foi a integração de materiais pedagógicos como: globos, mapas, laboratórios e mobílias especiais que substituíram bancos sem encosto, além do quadro negro.

Para se chegar a atual forma de ensino passaram ainda outros períodos como: "ensino individual", onde poucos tinham o privilégio de ter um professor em

sua residência; o momento do "ensino mútuo", em que os próprios alunos compartilhavam conhecimentos, onde o monitor (aluno mais avançado intelectualmente) ajudava aqueles que tinham maior dificuldade em conjuntura com o professor, "ensino simultâneo" que é atual (em partes), pois o professor dá informações em grupos, ou seja, tratam todos da mesma forma, com a mesma atenção, porém só quem falava era o docente, a não ser em momentos de interrogações em que somente um aluno poderia se pronunciar. O último antecessor a presente forma de ensino se trata de "tecnicismo educacional" onde a aula é incrementada com técnicas e recursos audiovisuais além do livro didático.

Estamos em um contexto de mudanças sociais e pedagógicas, pois vivemos em uma sociedade globalizada e tecnológica e estes fatores tem trazido novas demandas aos professores em conjuntura com inevitáveis inquietações e questionamentos sobre uma forma eficaz de desenvolver o ensino para que haja aprendizagem. Não existe uma receita, o professor necessita criar condições para que o aluno se sinta motivado e desafiado. Em suma, para chegarmos a forma de ensino atual, passamos por um longo processo e ainda não temos uma receita e sim um desafio que cada professor deve ser capaz de vencer, entretanto nem todos cumprem com êxito seu papel.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS METODOLOGIAS

Pautando-se nas novas propostas para o ensino de linguagem, o educador desta área deve perceber que a língua é um instrumento discursivo de dominação política e social, a tarefa de formar cidadãos deve atrelar-se a mostrar os caminhos para manipulação da linguagem de forma a instruir o senso crítico e criativo dos alunos.

De acordo com os PCNs de língua portuguesa o ensino desta área se divide em ensinar a ler, escrever e falar "o ensino da leitura, deve considerar não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas. No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece o avanço no conhecimento de áreas afins, não se trata de ensinar a falar ou a "fala correta", mas sim falas adequadas.

Observa-se que o ensino da língua deve estimular o aluno a utilizar as várias manifestações da linguagem, refletindo sobre o uso da mesma, entendendo os processos de escrita, respeitando as manifestações do português falado, além da capacidade de mobilizar o discurso visando os processos criativos e estéticos.

Refletir a respeito do ensino de língua portuguesa é antes de tudo pensar o contexto em que esta se formou. Sabe-se que o ensino da língua esteve muito tempo atrelado ao decorar a gramática normativa, desde os antigos gregos priorizavam-se as regras da língua escrita na tentativa de conceber o ato comunicativo como instrumento do bem falar e escrever. Na fala de Souza,

Durante séculos a base para o ensino da língua sempre foi a gramática tradicional. Esta foi criada pelos gregos, no século III a.C e desenvolvida pelos romanos [...] desde os gregos, a preocupação entre o "certo" e o "errado" foi se constituindo com base na gramática tradicional, como a que hoje conhecemos: os gramáticos gregos visando impor o dialeto ático; os gramáticos latinos, tentando manter o latim clássico. (SOUZA, 2016, p.15-16)

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos desencadeado em meados do século XIX a língua passou a ser entendida por diversos ângulos reforçando logo em seguida pela abertura das descobertas no ramo da linguagem, a sociolinguística, por exemplo possibilitou o entendimento dos fenômenos linguísticos como algo inerente ao setor social e ao falante, as variações da língua começaram a serem vistas como possibilidades que antes eram olhadas como erros.

3 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA RELAÇÃO DO JOVEM LEITOR COM A LITERATURA E SABERES

O docente tem um papel muito importante na relação do jovem com a leitura. E sabendo que a realidade no século XXI é de adolescentes que estão lendo e escrevendo menos, tem sido um desafio para o educador despertar nos alunos o interesse pela leitura, ajudando-os a criarem o hábito de ler por prazer, não apenas pela obrigatoriedade que a escola ou algum instituto educacional exija dos discentes.

Joseane Maia (2007, p.31) afirma que "para quem faz parte do contexto educacional, é comum ouvir ou mesmo fazer comentários sobre problemas relacionados com a prática de leitura." Sabendo que são poucos os jovens que têm estímulo próprio para a leitura de textos literários. A realidade é de uma grande parcela de jovens que não tem estímulo próprio para criarem o hábito de ler, sendo necessário um estímulo externo.

Antes a relação que o jovem leitor tinha com a Literatura infanto-juvenil era de ser educado e manipulado para que seguisse um modelo de formação, sendo assim não significava que os alunos teriam interesse para pegar um livro em casa e lê-lo para desfrutar do gozo da leitura. Atualmente o interesse é por um processo utilizado para o aluno tenha interesse pela leitura é de instigá-lo, fazê-lo sentir emoção e motivo pelas leituras, diferente de uma memorização sem aprofundamento da obra literária.

Colomer (2007, p. 25) comenta que:

O conhecimento sobre o texto se achava deslocado pelo conhecimento do contexto – a biografia do autor, o movimento artístico, o período sócio histórico, etc. – e por avaliações críticas que pareciam indiscutíveis, mas que se revelavam historicamente condicionadas. Em definitivo, os alunos deviam recordar o que haviam lido ou ouvido sobre as obras sem que houvessem tido necessidade de aprofundar-se em sua leitura.

O modelo de ensino de literatura citado acima é até hoje encontrado em algumas salas de aula. Os educandos são instigados a conhecer o contexto da obra, como por exemplo o autor e o movimento histórico, a escola literária, sem ter tido um conhecimento ou contato com a obra como um todo, ou seja, o contato é superficial.

Shirley França dos Santos (2007, p.8) esclarece que:

Dava-se início, nos anos 80, a uma nova discussão a fim de pensar a literatura, especificamente a dirigida a crianças e adolescentes, como um objeto estético que despertasse prazer e interesse, que mobilizasse, e fosse capaz de alimentar uma cumplicidade com o leitor, fazendo desse momento, o momento da leitura, também um ato de fruição.

O indivíduo que aproveita a leitura consegue retirar dela, algo que tenha um significado para si mesmo ou chamou atenção para visões sobre a realidade que não tinha antes de ter contato com a obra, mas, vale salientar que a literatura trabalha com o recorte da realidade, não sendo necessário um comprometimento intenso com a mesma.

Como o discente poderia ter uma relação de prazer com a leitura? O educador pode proporcionar em suas aulas momentos com leituras do seu gosto, utilizando livros que adora e sente que será instigante para seus alunos, ou seja, o docente em sala de aula passa ser um espelho das suas leituras prazerosas para seus alunos, despertando neles interesse pela leitura. A relação que o professor tem com a leitura também implicará na relação que o educando tem com a leitura. Colomer (2007, p.15/17) explica que:

Em meos do século XIX, haviam começado a ser escritos em diferentes países livros especialmente pensados e escritos para etapa escolar, embora sempre levando em conta que sua função principal era a instrução moral. Esses "livros de leitura" agrupavam pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes [...] Em relação à etapa secundária, o modelo secular de ensino literário foi o aprendizado prático para criar discursos orais e escritos. Desenvolvia-se através do eixo da retórica e se baseava na leitura dos autores gregos e latinos em sua língua original.

Um docente que não tenha prazer em ler uma obra literária dificilmente irá despertar em seu aluno aquilo que não te, em si. Por isso é muito importante que a relação do professor com a Literatura seja de prazer e de fruição.

Inclusive em obras literárias que são antigas ou de vertentes literárias antigas, como o Trovadorismo e o Classicismo, porque o educador terá que explicar o contexto que foram criadas essas vertentes e quais eram suas relações com a sociedade da época, além disso, as suas contribuições para a sociedade atualmente. Sem o antigo, o que foi escrito e vivido não teríamos o vasto conhecimento de hoje.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O estágio foi feito no Colégio Estadual José de Castro fica localizado na Rua Ronaldo Caiado 41 - Zona Urbana - Novo Horizonte, Barreiras – BA, nas turmas 1º ano "A" e "B", regente Kátia Regina. Foram observados 10h as aulas da professora Kátia Regina, nas observações foram verificadas a quantidade de alunos em cada turma, que varia de 20/23 alunos, idade em torno de 15 a 17 anos. "As salas todas climatizadas, com televisão de tubo 29" e o Datashow tinha que ser reservado. Os

horários das aulas eram terça-feira das 07h30 até às 09h10, quinta-feira das 08h20 até às 10h00 e sexta-feira 07h30 até às 09h10.

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS

No estágio IV realizado no Colégio José de Castro foram trabalhados os conteúdos: trovadorismo, classicismo, variedades linguísticas e funções da linguagem. As turmas foram 1º ano "A" e "B", contendo na faixa de 25 alunos em cada turma, mas, nas aulas esses números diminuía por questão de alunos que eram considerados "turistas".

Os planos de aula eram elaborados semanalmente, de acordo com os conteúdos propostos pela regente Kátia Regina, que eram os que estavam na sequência do livro didático. Eram feitos semanalmente, porque alguns momentos dos acabam sendo repetidos, porque nem sempre nas aulas dava tempo para trabalhar tudo que estava programado.

O primeiro dia de regência houve apresentação dos alunos sobre o Classicismo, porque a professora Kátia tinha pedido para eles pesquisarem antes de adentrar ao conteúdo. Desta forma, os grupos foram avaliados pela estagiária Jéssica Michelly de Almeida Silva. As apresentações foram semelhantes nas duas turmas, papel na mão e alguns apenas só liam o que estavam escritos, mas tiveram alunos que se destacaram, dando sua posição sobre a vertente literária o Classicismo. Apesar de que no 1º ano "A" os comentários dos alunos em relação a apresentação foram mais profundos, explicando sobre acontecimento que ocorreram diahte da transição da idade média para a moderna, como a revolta contra a igreja católica. E foi posicionamento de alunas do gênero feminino.

Como este estágio teve o objetivo à importância da relação professor-aluno, uma estratégia de familiarização com os alunos foi utilizada. As turmas eram pequenas, então os nomes dos alunos foram decorados, dessa forma quando eram chamados a atenção pelos seus nomes. Em questão de atenção também, alguns casos específicos de alunos foi necessário o olhar mais delicado, como de um estudante do 1º ano b, que é deficiente físico (cadeirante), além de não andar o aluno sente dores nas mãos. E algumas vezes a sua chegada até o colégio era um desafio para ele, pois, não tem transporte disponibilizado ainda para busca-lo e leva-

lo para casa, sua mãe tendo que pagar táxi.

Um caso como este requer mais atenção e empatia do professor, tratar de um aluno deficiente físico é saber das suas limitações e analisar de quais formas suas potencialidades podem ser desenvolvidas. Neste caso o aluno será chamado de Aluno E, para melhor didática. Nos momentos de atividades foi percebido que o aluno não fazia então a atenção foi voltada para o Aluno E neste momento e na hora da explicação também, porque ele não fazia questionamento sobre o conteúdo. No momento de fazer as atividades era pedido para algum colega de classe sentar com ele para fazerem as atividades juntos ou era auxiliado pela educadora, estagiária. Era perguntando também se ainda tinha dúvidas e quais eram, e como o seu ritmo era diferente dos outros, quando ele não conseguia responder tudo era aceito que terminasse outro momento.

Existiram outros casos semelhantes, mas com timidez dos alunos para responderem as atividades. Em todos os casos a atenção dedicada, e claro que a turma em geral também teve atenção. Na hora dos vistos as atividades eram lidas e os erros encontrados, eram mencionados e explicado de novo para o aluno sobre aquela parte do conteúdo, o fazendo relembrar ou assimilar para ter a resposta correta de acordo com as suas palavras.

O 1º ano "A" tem nível de aprendizagem mais rápido que o 1º ano "B", mas foram encontradas duas turmas que tem potencialidades de avançarem, mesmo sendo em seus próprios ritmos. O 1º ano "B" os alunos conversam menos do que o 1º ano "A", e no depois de duas semanas de estágio iniciado foi observado uma maior participação dos alunos do 1º ano "B" na hora da explicação do conteúdo e correção das atividades, o carisma deles também foi algo que aumentou.

Na hora da explicação do conteúdo eram comparadas algumas informações com as vivências dos alunos fora da sala de aula, dessa forma, também existia uma "conversa informal" e alguns comentavam situações do seu dia a dia. Além de ser uma forma dos alunos verem sentido no conteúdo, também era um momento de "aproximação" do professor e alunos, criando um vínculo de "amizade". E o humor era trazido para a sala de aula.

As conversas paralelas existiam, mas, quando era solicitada a atenção dos alunos, tudo era resolvido, apesar de que esses momentos acabavam se repetindo. O livro didático foi bastante utilizado em sala de aula, mas também foi feitas explicações e atividades pela estagiária de forma que poderia ser compreendido

melhor pelos alunos, de acordo com as realidades das turmas.

No final do estágio foi desenvolvida uma dinâmica diferente com os alunos, uma atividade lúdica. Cada turma teve o seu momento. A dinâmica consistiu em divisão de dois grupos para responderem as perguntas relacionadas a todo o conteúdo trabalhado em sala de aula. O grupo que acertasse mais perguntas, cada integrante ganharia dois chocolates e do outro grupo um chocolate, dessa forma, eles puderam de forma lúdica relembra o que foi estudado.

Na finalização do estágio houve uma despedida surpresa, os alunos gratos pelo aprendizado e os momentos. O que foi gratificante, porque foi o resultado de todo um trabalho feito com amor e carinho. O papel do educador está além da mediação de um conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das vivências no Colégio Estadual José de Castro, foi compreendido que a relação professor-aluno é um dos fatores determinante para mediação do conteúdo, do conhecimento. A forma de ensinar saberes não é mais a mesma do século XIX, que os professores geralmente eram autoritários. Agora a relação em sala de aula é de troca de conhecimento tanto do professor quanto do aluno, e que a empatia faz diferença na aprendizagem.

Vivemos numa Era tecnológica, em que a informação está em todos os lugares, em o papel do professor precisa ser valorizado, porque diferente dos sites de conteúdos, o professor auxilia na formação de cidadãos autônomos e cria um vínculo entre o conteúdo e vivências dos alunos. Além de enxergar nos alunos suas singularidades e seus ritmos diferentes, para auxiliá-los na construção dos seus saberes para sua vida tanto profissional quanto pessoal.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- GODOY, A.C. **Fundamentos do trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alinea, 2009.
- LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf> Acessado em 29 de outubro de 2016.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.
- NEVES, Maria. **Que Gramática Estudar na Escola. Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- PEZZINI, C & SZYMANSKI, M. **Falta De Desejo De Aprender: Causas e Consequências**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-2.pdf> Acessado em 29 de outubro de 2016.
- RAASCH, Leida. **A motivação do aluno para aprendizagem**. Disponível em: http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Motivacao/motivacao%20do%20aluno.pdf Acessado em 29 de outubro de 2016.
- SILVA, Luciano Campos. **Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula**. Belo Horizonte: UFOP, 2010.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO 21 – ESTAGIÁRIA LORENA



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – Campus IX

Relatório De Conclusão Do Estágio Curricular IV

Barreiras BA
Julho de 2018

Relatório De Conclusão Do Estágio Curricular IV

Este trabalho é pré-requisito de avaliação da disciplina Estágio Curricular IV do Curso de Licenciatura Plena em Letras Vernáculas - UNEB - DCH - Campus IX, sob orientação da

Barreiras BA

Julho de 2017

Referencial teórico:

Literatura

*Entre coisas e palavras- principalmente entre palavras-circulamos, esse excerto do poema *Entre palavras*, de Carlos Drummond de Andrade que se aplica perfeitamente ao contexto do estudo de Língua Portuguesa, principalmente se nos debruçarmos sobre a disciplina de Literatura, vista muitas vezes, como um objeto incompreendido e sem utilidade no ensino público.*

Os PCN's abordam que para o bom desenvolvimento do ensino fundamental de Língua Portuguesa, a leitura e a produção de textos, oral e escrita, como práticas discursivas que, combina a reflexão sobre as estruturas da língua e devem priorizar o trabalho com a língua materna. Assim os gêneros literários são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita que tem o papel importante de fundamentar a interação sócia comunicativa. Nessa perspectiva Marcuschi (2005) diz que "... para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam..."

Sendo assim, o ensino de literatura deve ser trabalhado como ação comunicativa, com função de mostrar as marcas linguísticas que caracterizam cada gênero, em que o professor deve organizar os conhecimentos prévios necessários para usar e compreender a linguagem. Desse modo os conteúdos a serem ensinados no Estágio Curricular IV tem consonância com as ideias de Santos (2010) que devem partir de atividades que valorizem e

destaquem as diferenças e semelhança do texto estudado, fazendo com que o aluno discuta o que vê/lê se sentido usuário do sistema linguístico e participante do processo de aprendizagem.

O procedimento metodológico, no que concerne ao ensino da disciplina, precisa contemplar o caráter estético, crítico e utilitário do texto literário para que o aluno seja capaz de fazer uma leitura significativa (COSTA, 2007). Sendo assim, utilizaremos a abordagem cognitiva, pois em consonância com os PCNs, concebemos que nossa prática no Estágio Curricular IV contemplará o ensino/aprendizagem além da materialidade textual.

GRAMÁTICA NORMATIVA E CONTEXTUALIZADA

Murrie (2002) aponta que a norma padrão não deve ser substituída por outros dialetos, pois “é o domínio da norma padrão que possibilita ao indivíduo o acesso à cultura letrada, ao mesmo tempo em que o instrumentaliza para uma participação política efetiva”. O que deve ser revisto, portanto, é justamente a prática pedagógica acerca da Gramática Normativa, o educador deve buscar um novo olhar sobre as concepções gramaticais, sem olvidar a diversidade linguística e os preconceitos enfrentados pelos falantes que não dominam a norma culta.

Antunes (2001) enfatiza que a finalidade do ensino da Língua Mãe deve abarcar a compreensão de “textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situações de participação social”. Ou seja, ao “apropriar-se” da linguagem, o aluno “ser social” utiliza a língua como vestes, que podem ser trocadas a partir do contexto situacional. Para tanto, faz-se necessário, apreender os mecanismos de funcionamento da linguagem.

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (PCNS, p.31, 1997).

No que se refere ao campo da linguagem, amparados no PCN (1998,pg 67) o ensino da língua oral tem que: "significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania." Um dos mecanismos para o desenvolvimento e domínio da linguagem oral, se dá pelo gênero debate. Assim, segundo Pereira (apud SOUZA, 1972) "a discussão ou debate dirigido é "um dos melhores procedimentos didáticos para o desenvolvimento de programas e atividades desde a fase da apresentação da matéria."

Diversos são os moldes de debates dos quais o professor pode se valer em sala de aula, para tanto, Celestino (apud DOLZ, PIETRO, SCHNEWLY 2004) diserta sobre três modalidades distintas do gênero, a citar: debate deliberativo, resolução de problemas, e por último, debate de opinião. Para tanto, categoriza-se os três, pontuando que o primeiro, é utilizado para a tomada de decisões entre os alunos, buscando que os mesmos (alunos) se organizem e cheguem a um denominador comum. O segundo está inserido dentro da resolução de problemas, busca o conhecimento completo ou parcial de cada aluno a fim de resolver um único problema, valendo apenas desses conhecimentos para a finalização completa da problemática. Por fim, e o mais indicado, trata-se de desenvolver embates de ideias, visando o diálogo conflitante dos alunos para a construção de novas cadeias de conhecimento, o desenvolvimento do poder da persuasão, organização de ideias, e até mesmo o repensar de suas próprias.

Congruente a isso, o professor deve trazer ao centro das discussões problemáticas que permitam a divergência sadia de ideias, preocupado com o domínio dos alunos sobre a proposta trazida, pois, o nível do problema deve ser do alcance dos estudantes, para que seja efetivado um debate prazeroso e eficaz.

Introdução:

Este relatório tem como principal objetivo, demonstrar Como o projeto Ensino de língua portuguesa no Estágio IV pode contribuir para melhorar o conhecimento do aluno acerca da literatura e Também da gramática e se estes conseguiram identificar o hibridismo presente nos gêneros literários. A partir desse questionamento podemos perceber que o ensino de literatura e língua portuguesa no estágio IV contribuiu muito para melhorar o conhecimento dos alunos, pois foi possível perceber a diferença do que eles entendiam por literatura antes e depois do estágio. Os alunos já tinham o seu conhecimento prévio acerca do que é literatura, e também sobre a gramática, mas ao decorrer das aulas que eles conseguiram compreender o que seria literatura e a importância da leitura no seu cotidiano. De acordo com Orlandi (2003, p.58) "Não é só quem escreve que significa, quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cujas especificidades estão em serem sócio- históricas". Em uma perspectiva de interdisciplinaridade, o projeto ensino de língua portuguesa no estágio IV buscou também, referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), que destacam o domínio da língua, possibilitando ao sujeito uma plena participação na sociedade, tendo compromisso com a democratização social e cultural, que possibilitará aos alunos a instrumentalização dos conhecimentos linguísticos, exercitando assim a cidadania e se auto afirmando.

Para tanto é necessário destacar que o professor deve instigar os alunos a participarem da aula levantando questionamentos acerca dos conteúdos e incentivando-os a leitura, pois é a partir da leitura que os alunos irão desenvolver o senso crítico e conseguirem produzir sentidos. Partindo disso podemos perceber que os alunos no estágio tiveram o desejo de participar das aulas, pois conseguimos trabalhar através das aulas de língua portuguesa a oralidade e a produção textual. Nessa perspectiva Marcuschi (2005) diz que:

... para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicional idade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam...

A partir da organização de conteúdos que foram expostos através de aulas expositivas dialogadas no estágio foi possível perceber que os alunos participaram efetivamente das aulas, pois foram motivados a entenderem a importância da leitura por meio de algumas ações que foram trabalhadas nas aulas de língua portuguesa. Segundo os PCNS (1998): "Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço".

Sendo assim, podemos entender que o estágio IV vem proporcionar o interesse por esse tipo de leitura e o professor como mediador desse processo deve levar para a sala de aula leituras coletivas discussões acerca do texto lido e produções textuais. Assim os alunos perceberão a importância na leitura no seu cotidiano. Como diz Antunes (2007), cabe ao professor: criar, planejar, orientar e apoiar o desenvolvimento de outros na aprendizagem da escrita.

A avaliação no estágio IV foi desenvolvida por meio de observações da participação dos alunos nas atividades propostas em sala de aula, bem como análise das repostas e questionamentos formulados, dando feedback necessário a cada um.

Identificação do estagiário:**Identificação dos alunos**

Número de alunos por sala: 41

Experiências vivenciadas no estágio IV:

Através do que foi proposto nos planos de aula consegui aplicar na minha prática tudo o que foi proposto, de início achei que não conseguiria aplicar as aulas, pois achei que por se tratar de uma turma cheia os alunos não fossem prestar atenção nas aulas e não iriam se atentar aos aspectos importantes propostos em sala de aula, mas me deparei com alunos que desejavam aprender. Ao decorrer das aulas percebi o quanto eles interagiam e participavam das aulas. A aula que me chamou muito a atenção foi a aula sobre variação linguística, onde os alunos participaram e mostraram interesse ao que estava sendo exposto. O principal objetivo que eu queria alcançar ao longo da aula sobre variação linguística foi demonstrar que existe diversas maneiras e contextos de utilizar a nossa língua, para isso eu levei como

metodologia a música "Asa branca", do compositor e intérprete Luiz Gonzaga, para que os alunos compreendessem as diferenças culturais na forma da expressão da linguagem, observando os diferentes usos da língua portuguesa.

Antunes (2001) enfatiza que a finalidade do ensino da Língua Mãe deve abarcar a compreensão de "textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situações de participação social". Ou seja, ao "apropriar-se" da linguagem, o aluno "ser social" utiliza a língua como vestes, que podem ser trocadas a partir do contexto situacional. Para tanto, faz-se necessário, apreender os mecanismos de funcionamento da linguagem.

Partindo disso, posso dizer que a canção tem um papel importante no ensino de língua portuguesa em sala de aula, pois a partir da leitura das letras das canções é o que os alunos conseguirão formar o senso crítico e relacionar com a sua realidade e é através da música que eles poderão produzir textos críticos e compreender a finalidade de estudar a língua materna.

Logo após a explanação do conteúdo e das discussões que fizemos sobre variação linguística utilizando a canção "asa branca" em sala de aula os alunos pesquisaram sobre algumas palavras que eles não conheciam ou faladas em outras regiões para memorizar o conteúdo. Foi uma aula linda. Com isso pude perceber que com uma aula bem planejada conseguimos fazer um bom trabalho, motivando a participação efetiva dos alunos através dos elogios.

"dependendo da metodologia que usa, o professor pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica, para uma boa memorização de conteúdo, para uma visão universal de mundo ou uma visão estreita e unilateral. Reflete também na própria disposição do aluno em aprender: por prazer ou por angústia, em que ele aprende apenas para ser premiado e não castigado" (BORDENAVE; PEREIRA, 1991).

Partindo desta afirmação posso entender que o ensino de língua portuguesa deve levar ao aluno a despertar o senso crítico e estético dos textos literários para que essa leitura venha ter sentido em seu cotidiano.

Ao decorrer das aulas que ocorreram no estágio, percebi a importância de planejar bem as aulas, pois os alunos se empenharam em produzir bons trabalhos através dos

conteúdos e os incentivaram a participarem e compreenderem melhor os conteúdos ministrados, Assim posso entender que a leitura é "a síntese da percepção e criação" (SARTRE, 1948), é através da leitura que os alunos conseguirão criar a sua própria arte e a sua maneira de ler o mundo.

Considerações finais:

Portanto concluímos que o estágio é essencial para a formação de um bom professor de língua portuguesa, onde aprendemos na prática como planejar uma boa aula e como podemos estimular a participação dos alunos através de discussões feitas em sala de aula mostrando os erros e acertos de cada um e os elogiando a cada acerto, muitas vezes no estágio me deparei com discussões importantes em sala de aula, onde os alunos entenderam os conteúdos propostos e sempre havia os elogios, pois quando um dos alunos participava e dava uma resposta significativa os outros aplaudiam, isso nas nossas aulas foi se tomando algo comum, e todas as aulas em que eles participavam existia esse reforço positivo sempre com aplausos.

Para tanto é preciso ressaltar que para ministrar uma boa aula é necessário seguir um planejamento a partir daí conseguiremos estimular os alunos a participarem da aula e contribuiremos para a construção do conhecimento instigando-os a lerem textos literários, pois sabemos que a leitura é de suma importância para vida do ser humano.

*A leitura de mundo se trata de leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas que por certa forma de 'descrevê-lo' ou de 'recrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 1984 a, p.22).

Partindo desta afirmação posso concluir que é através da leitura das palavras que os alunos poderão fazer a sua leitura de mundo, e cabe ao professor planejar e aplicar boas aulas para instigar os alunos a lerem bons livros e produzirem textos literários.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997, p. 130.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, 1998.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2012.
- COELHO, Fábio André e PALOMANES, Rosa (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSTA, Marta Moraes . **Metodologia de ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2005.
- SARTRE, Jean Paul. **O QUE É A LITERATURA**. Tradução: Carlos Felipe Moisés. 3ªed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Ateliê de crônicas & portfólio**. *Leitura (UFAL)*, v. 42 p.237-249, 2009.
- BONINI, Adair. **Gênero textual como signo linguístico: os reflexos da tese da arbitrariedade**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão - SC, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em <http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/176/190>. Acesso em 2 mai 2012.
- LIRA, Thiago. In: <http://professorthiagolira.blogspot.com.br/2010/04/poesia.html> acessado em julho de 2016.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. O. Leitura da palavra... leitura do mundo. O Correio da UNESCO, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991.

ANEXO 22 – ESTAGIÁRIA ANA CLARA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IX DE BARREIRAS COLEGIADO DE
LETRAS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

BARREIRAS
JULHO DE 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

Relatório de estágio apresentado
à Universidade do Estado da Bahia
como instrumento parcial de avaliação
da disciplina Estágio Curricular
Supervisionado IV, tendo como

BARREIRAS
JULHO DE 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade do dom da vida, uma vez que esse ser superior está acima de tudo e de todos, é ele quem nos dá a capacidade, a sabedoria, o entendimento e forças para continuar lutando mesmo em meio as dificuldades que no cotidiano aparecer.

Agradeço também a professora orientadora

por me acompanhar até este momento, e a sempre me incentivar a melhorar, a buscar mais e principalmente por me fazer acreditar que sou capaz. E sei que para ser um professor precisa-se muito mais que simplesmente a teoria, a prática, o esforço a força de vontade é fundamental amor pela área que deseja seguir.

INTRODUÇÃO

O presente relatório refere-se ao estágio curricular IV, realizado no Colégio Estadual Antônio Geraldo, localizado na Rua José Bonifácio S/N, Centro, cidade de Barreiras-BA, sendo feito desde o dia 03 de maio de 2018 até 24 de maio de 2018, o estágio foi realizado no turno matutino com alunos das turmas do 1ºano A, B, C e D com o total aproximado de 40 alunos por turma.

Durante minhas aulas trabalhei com: Sentido Denotativo (Denotação) Sentido Conotativo (Conotação); Figura de Linguagem, O que é Semântica? Literatura de informação: Carta Pessoal, e Carta de apresentação, e pude perceber que os alunos não tinham o conhecimento prévio desses conteúdos, mas que antes não tinha estudado devidamente como deve ser. Poucos falavam e na hora da atividade apenas aqueles que realmente prestavam atenção participava das aulas e interagiam entre si.

O intuito do estágio curricular IV foi proporcionar aos alunos o conhecimento do conteúdo abordado na sala de aula, pois se acredita que a maioria dos estudantes desconhece o quão é importante estudar a literatura e a própria gramática. Para que o aluno desenvolva o pensamento cognitivo e intelectual, professor deve sempre está instigando e fazendo-o pensar sobre determinado conteúdo. Pois quando o professor relaciona a teoria com a prática vivenciada tanto na sala de aula como na vida social do aluno ele está o proporcionando uma visão de mundo deferente do que ele pensa. E quando é adolescente o professor deve elaborar uma aula que abarque o mundo deles, pois cada um pensa de maneira diferente, e acredito que nenhum ou outro quer ser contrariado.

A METODOLOGIA

A metodologia utilizada por mim para o desenvolvimento das aulas foi a seguinte: no primeiro momento, eu fazia uma conversa dialogada acerca do conteúdo que iria ser trabalhado naquele dia, após essa introdução levava ao quadro o tema da aula, e questionava aos alunos sobre tal tema, logo em seguida explicava o assunto, e ao mesmo tempo continuava indagando-os para que participassem das aulas. No segundo momento pedia pra que produzissem atividade acerca do que foi trabalhado na sala de aula, quando terminava pedia que fizessem a leitura e socializassem as ideias.

No terceiro momento eu os avaliava, essa avaliação era diagnóstica, eu elogiava os acertos deles e corrigia os erros. Segundo Lukesi (2002) para que a avaliação diagnóstica seja possível é preciso compreendê-la e realiza-la com uma concepção pedagógica pautada na teoria histórico-crítica. Pois para que o professor possa avaliar o desempenho do aluno continuamente, ele precisa conhecer e observar o aluno para então avalia-lo de acordo com o conhecimento prévio, pois são raros os alunos que conhece sobre os conteúdos trabalhados na sala de aula quando se fala de literatura.

Sendo assim a metodologia deve ser bem clara, para que a aprendizagem do aluno possa acontecer favoravelmente. Ainda na metodologia utilizei o Datashow da escola para proporcionar aulas diferentes das que eles estavam habituados, e pude perceber que eles gostavam de certa forma eles participavam efetivamente, realizava atividade oral, e em grupo.

RELAÇÃO DO ESTAGIÁRIO COM O ESTÁGIO

Acredita-se que o estágio curricular supervisionado é a fase mais sofredora e trabalhosa que se pode haver durante todo o curso, mas não vejo dessa forma, pois através da experiência na sala de aula é que podemos nos ver no futuro depois de formados.

O estágio nos proporciona uma visão única sobre o que é ser professor, no decorrer de todos os estágios desde o primeiro até o último é que vamos nos colocar no lugar de professores, vamos viver a sala de aula, os problemas dos alunos, e até mesmo da própria escola. Durante todos os estágios que realizei pude ter certeza que é essa a profissão que desejo seguir, mesmo com as dificuldades que enfrentei, com o desinteresse de alguns alunos, mesmo com o desrespeito para com o professor, pude notar que existe muitas lacunas em no que diz respeito a relação aluno / professor, aluno / aluno, entre outros fatores que evidenciam o desinteresse dos alunos em querer aprender.

O estágio IV é o último dos estágios que a faculdade nos proporciona, além de ser uma das experiências mais maravilhosa que temos durante o curso. Conviver com alunos de várias idades, que tem uma visão de mundo, que pensam diferente dos adultos, e principalmente alunos com mentalidades diversificadas sobre o mundo contemporâneo.

Foram três semanas de experiência com o estágio que foi fundamental para que eu compreendesse sua importância para a formação profissional de um estudante de Letras, quando diz que é professor de língua portuguesa. É com a vivência do estágio que o estudante pode decidir se continua, ou se desiste sem nem se quer tentar. E eu escolhi prosseguir com o meu desejo de realizar meu sonho de ser professora.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os Planos Curriculares Nacionais (PCNs) cuja "função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros" (PCNs, 1997) entende que o ensino da língua materna empenhada no exercício da cidadania, precisa produzir condições para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Partindo desse pressuposto, a gramática, os gêneros literários e textuais trabalhados em sala de aula, precisam contemplar os aspectos referenciados, haja vista que "novas concepções de linguagem e novas aptidões comunicativas se impõem" (ANTUNES, 2016).

Com base nas reflexões acima, partiremos para a metodologia de ensino da Gramática e dos gêneros mais explorados no Ensino Fundamental II, de acordo com as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.1 LITERATURA

Entre coisas e palavras- principalmente entre palavras-circulamos, esse excerto do poema *Entre palavras*, de Carlos Drummond de Andrade se aplica perfeitamente ao contexto do estudo de Língua Portuguesa, principalmente se nos debruçarmos sobre a disciplina de Literatura, vista muitas vezes, como um objeto incompreendido e sem utilidade.

O procedimento metodológico, no que concerne ao ensino da disciplina, precisa contemplar o caráter estético, crítico e utilitário do texto literário para que o aluno seja capaz de fazer uma leitura significativa (COSTA, 2007). Sendo assim, utilizaremos a abordagem cognitiva, pois em consonância com os PCNs, concebemos que o ensino/aprendizagem vai além da materialidade textual.

Para tanto é imprescindível que o aluno seja capaz de revelar o seu conhecimento de literatura por meio de outras linguagens. Visto que esta é composta por signos verbais, pode-se então permitir a interação dessas artes por meio de releituras de textos literários. De acordo com os PCNs:

As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. (1998, p.63)

Dessa forma, o discente pode manifestar os seus conhecimentos acerca de literatura por meio de outras artes seja elas visuais, sonoras, audiovisual e ou performance.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS

Para a tessitura de um texto, independente do gênero, o educando precisa saber identificar os aspectos organizacionais e estruturantes que o compõe. Tal habilidade é fundamental também para a compreensão textual (COELHO, 2016).

A produção textual envolve múltiplos fatores que não necessitam ser explicitados de forma teórica em sala de aula, mas cabe ao educador planejar e orientar o educando acerca dos recursos linguísticos “e/outras linguagens apropriadas à produção dos efeitos de sentidos pretendidos” (COELHO, 2016).

Carta do leitor

Carta do leitor segundo Bezerra (2007), “é um gênero de domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público a sua leitura”.

O trabalho com este gênero tem como função desenvolver leitores críticos perante os vários textos que leem, além de possibilitar a interação, uma vez que traz à luz assuntos que estão presentes no cotidiano e serve como “termômetro que afere o grau de sucesso dos artigos publicados nos jornais ou

revistas, pois os autores escrevem reagindo, positiva ou negativamente ao que leram" (COSTA, 2005).

Para desenvolver a leitura e produção textual da carta do leitor, um gênero da esfera jornalística, na qual se discutem problemas sociais controversos, cabe ao educador aguçar o olhar crítico dos alunos, portanto, o trabalho precisa ser dinâmico e o educando precisa se reconhecer como agente de seu próprio aprendizado.

Para que o trabalho do docente seja eficaz, uma das estratégias possíveis consiste em um trabalho indutivo baseado em pesquisas acerca do gênero, suas funções, leitura de cartas do leitor em diversos veículos midiáticos, discussões sobre as temáticas trabalhadas e produções textuais.

Carta de denúncia

"A carta-denúncia, como o próprio nome já diz, tem por objetivo denunciar um fato ou acontecimento de ordem pública e fundamentar esta denúncia por meio de argumentos convincentes. Esse fato pode ser um problema da comunidade local ou da própria cidade" (PORTUGUÊS ATUAL, 2010)

Coelho (2016) defende que "a intensão prescrita no documento esclarece as metas e os objetivos de qualidade, expondo sempre a preocupação em formar indivíduos pensantes e conscientes dos seus direitos e deveres".

Para tanto, o interesse é que os alunos não produzam meras quantidades, mas que sejam capazes de refletir sobre indagações do seu cotidiano e saibam escrever isto de forma eficaz.

2.3 GRAMÁTICA NORMATIVA E CONTEXTUALIZADA

O estudo do conjunto de princípios que regem seu funcionamento da Língua Portuguesa, ou seja, o ensino da norma gramatical, defendidos pelos PCNs: não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de

língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (1997, p.31).

Murrie (2002) aponta que a norma padrão não deve ser substituída por outros dialetos, pois “é o domínio da norma padrão que possibilita ao indivíduo o acesso à cultura letrada, ao mesmo tempo em que o instrumentaliza para uma participação política efetiva”. O que deve ser revisto, portanto, é justamente a prática pedagógica acerca da Gramática Normativa, o educador deve buscar um novo olhar sobre as concepções gramaticais, sem olvidar a diversidade linguística e os preconceitos enfrentados pelos falantes que não dominam a norma culta.

Antunes (2001) enfatiza que a finalidade do ensino da Língua Mãe deve abarcar a compreensão de “textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situações de participação social”. Ou seja, ao “apropriar-se” da linguagem, o aluno “ser social” utiliza a língua como vestes, que podem ser trocadas a partir do contexto situacional. Para tanto, faz-se necessário, apreender os mecanismos de funcionamento da linguagem.

Para cumprir bem a função de ensinar à escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (PCNS, p.31, 1997).

“Uma boa proposta de ensino de gramática deve permitir aos alunos prepararem-se para a vida, pois as relações familiares, o trabalho e até mesmo o lazer se dá através de enunciados”, haja vista, que a linguagem está inserida na forma de ver se relacionar com o mundo (MESCKA, 2010).

Nesse aspecto, o método indutivo “promoverá a formulação de conceitos próprios e, desta maneira, estes serão internalizados como melhor aprouver

aos alunos, além disso, tal ensino tem a finalidade de desenvolver a competência comunicativa já adquirida pelo falante" (MESCKA, 2010).

4. FIGURAS DE LINGUAGEM

O uso das figuras de linguagem é mais frequente em textos literários, mas podem ser encontrados também em textos publicitários, jornalísticos entre outros. Embora o estudo das figuras de linguagem seja mais comum no âmbito da linguagem verbal, elas ocorrem também em linguagens não verbais ou mistas, como por exemplo, na fotografia, no cinema, na pintura etc. Assim podemos dizer que na maioria das vezes nos deparamos com figuras de linguagem no dia a dia e não nos damos conta que fazemos uso delas nos diálogos que fazemos diariamente.

4.1 O QUE É SEMÂNTICA?

O ramo da linguística que estuda o significado, isto é os sentidos da língua. Acontece quando construímos os sentidos dos textos tanto pelo que conhecemos das estruturas linguísticas e suas construções, como pelos fatores contextuais envolvidos no uso das seguintes construções: quem fala, para quem se fala, com quais intenções, em que lugar. Sendo assim fica claro que fazer uso da semântica é fundamental para aprimorarmos nossa maneira de falar diante da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das teorias utilizadas e do conhecimento acerca do ensino/aprendizagem na sala de aula, podemos dizer que o ensino da literatura é fundamental para o conhecimento de mundo do aluno. Durante o estágio Supervisionado Curricular IV, ficou evidente o quanto é disperso e superficial o ensino da literatura na sala de aula, os professores trabalham apenas o que está nos livros didáticos, não procuram aprimorar as aulas com algo diferente, que traga ludicidade, encantamento.

Também não poderia deixar de esmiuçar o desinteresse dos alunos diante das leituras e prática da escrita, eles mal ler, mal escrevem, mas eles sabiam a importância da literatura para a humanidade. Nas atividades que passei um ou dois fazia corretamente, a outra parte entendia o que estava sendo proposto, mas não sabiam colocar em prática. Eu explicava tirava a dúvida, e eles faziam.

Assim, para o Estágio Curricular Supervisionado I e II e III e IV sugiro aulas que proporcione aos alunos um conhecimento abrangente acerca do conteúdo, trazer discussões do assunto fazendo relação com o cotidiano deles, trazer experiências vivenciadas para a sala de aula é fundamental para que o aluno compreenda o conteúdo. E não pode esquecer que numa sala de aula cada um pensa de maneira diferente, então o respeito à opinião do outro deve ter, e de acordo com a idade e o nível de série é que se trabalha determinado conteúdo.

O professor deve apontar os erros do aluno corrigi-los, para que futuramente ele não cometa o mesmo erro, elogiar os acertos, e instigar para continuar acertando, e praticando o hábito da leitura, pois quem mal lê, mal ouve e mal fala. A leitura nos proporciona um bom vocabulário, e principalmente uma visão de mundo ampliada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de linguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem. Ciência e cultura**. São Paulo, 1972.
- COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia de ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editoria, 2010.
- Literatura e cultura**. Organizadores: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLHAMMER, Karl ERIK. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- LITERATURA & CULTURA**. Organizadores: SILVA, Márcia Rios da; CARVALHO, Verbena Maria Rocha. Salvador: EDUNEB, 2012.
- FERNANDES, Daniel Cruz. **Literatura e fotografia: Algumas Abordagens**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 36, n. 1, p. 33-44, jan/jun, 2014 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>
- LIRA, Thiago. In: <http://professorthiagolira.blogspot.com.br/2010/04/poesia.html> acessado em julho de 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e ensino, uma questão pouco 'falada'**. In: PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Distrito Federal, Distrito Federal, Brasil. Aceso em: 01 Mar. de 2015.
- MESCKA, Paulo Marçal. **IV Congresso Internacional das Linguagens – URI/Erechim/RS, maio/2010**.
- MURRIE, Zuleika de Felice. **O ensino de português: do primeiro grau à universidade**. São Paulo:Contexto, 2002. 6. Ed.
- PAIVA, Aparecida et al (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. <<http://www.portugues.com.br/literatura/generosliterarios.html>> acessado em 25 de julho de 2016.

SARTRE, Jean Paul. **O QUE É A LITERATURA**. Tradução: Carlos Felipe Moisés. 3ªed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SEGATO, Maiara Cristina. **Os gêneros notícia e editorial no ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o papel das vozes na construção do discurso jornalístico**. Paraná : EPCT, 2012.

SILVA, Marina Cabral Da. "Artigo de opinião"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/artigo-opiniao.htm>>. Acesso em 31 de julho de 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**/ tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 23 – ESTAGIÁRIA CAROBA

A INTER-RELAÇÃO DO ENSINO DAS DISCIPLINAS DE PORTUGUES, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo mostrar o desempenho de alunos do Ensino Médio em um Colégio Estadual da cidade de Barreiras-Ba do Oeste da Bahia acerca do ensino interdisciplinar das disciplinas: português, literatura e produção textual que será realizado por meio do projeto A Inter-relação do ensino das disciplinas de português, literatura e produção textual da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV. De modo que este trabalho apresenta as experiências vivenciadas durante o estágio no período de 03 de abril a 29 de maio de 2018 com carga horária de 50 h/a. 10 horas de observação e 40 horas de regência. A instituição que foi realizada o estágio, se situa no bairro periférico Santa Luzia. Nessa perspectiva os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) concorda que o domínio da língua possibilita ao sujeito uma plena participação na sociedade. Dessa maneira, esse artigo mostrou que com a democratização social e cultural do ensino possibilitará a instrumentalização dos conhecimentos necessários para que o aluno adéque-o de acordo com que cada situação exigirá, exercitando assim a sua cidadania e se alto afirmando como usuário de uma língua.

PALAVRAS-CHAVES: Estágio; Ensino; Interdisciplinaridade.

JUSTIFICATIVA

Este artigo tem como objetivo mostrar o desempenho de alunos do Ensino Médio em um Colégio Estadual da cidade de Barreiras-Ba do Oeste da Bahia acerca do ensino interdisciplinar das disciplinas: português, literatura e produção textual que será realizado por meio do projeto A Inter-relação do ensino das disciplinas de português, literatura e produção textual da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, de modo que as aulas realizadas pôde sondar o conhecimento prévio e adquirido do aluno acerca desses componentes curriculares.

¹ Acadêmica no curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, campus IX.

² Professora no curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia, campus IX.

O que trará reflexões do Projeto do Estágio Curricular Supervisionado IV do Curso de Letras Vernáculas, reflexões da práxis do professor e que visa salientar a importância de contextualizar e interdisciplinarizar os conteúdos estudados, já que uma das funções do professor é fazer uma ponte entre o conteúdo e a realidade do aluno e que ao utilizar métodos didáticos estimule-o a pensar e a refletir seu mundo.

É fundamental que o professor como mediador valorize o conhecimento prévio do aluno, ou seja, suas vivências diárias, e a partir daí fazer um paralelo entre assuntos do dia-a-dia com conteúdos propostos, dessa forma o estágio realizado propôs algumas atividades para estes executar, verificando assim a capacidade desse aluno em relacionar seus conhecimentos, suas vivências com as informações adquiridas em sala.

Assim o projeto A Inter-relação do Ensino das Disciplinas de Português, Literatura e Produção Textual vem ressaltar a importância da interdisciplinaridade como modelo de prática pedagógica que possibilita o aluno a contextualizar a diversidade dos conteúdos estudados. Desse modo, com esse tipo de formação, o aluno consegue participar ativamente das práticas sociais de letramento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado IV, em um Colégio Estadual da cidade de Barreiras no Oeste da Bahia, no período de 03 de abril a 29 de maio de 2018 com carga horária de 50 h/a. 10 horas de observação e 40 horas de regência. A instituição que foi realizada o estágio, se situa no bairro periférico Santa Luzia.

O artigo vem embasado no projeto: A Inter-relação do Ensino das Disciplinas de Português, Literatura e Produção Textual do Estágio Curricular Supervisionado IV, realizado nessa instituição, visando despertar o interesse do aluno para a importância de fazer um paralelo entre os conteúdos estudados para ampliar seus conhecimentos de forma que esse processo aconteça por meio de aulas dinâmicas, considerando os conhecimentos prévios deste, mediante exemplos dados por eles com o intuito de expor que o ensino pode ser dinâmico e parte essencial para a construção da identidade de um ser autônomo.

A construção desse trabalho se pautou em um planejamento que privilegiou atividades dinâmicas que visou priorizar a participação do aluno enquanto ser autônomo de seu processo de aprendizagem.

O presente artigo traz em seu desenvolvimento a didática adotada na realização do projeto, o referencial teórico que deu sustentação às práticas desenvolvidas e ainda os resultados alcançados durante o estágio, ressaltando as experiências no decorrer do estágio.

As considerações finais apontam para a relevância do ensino das disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual no Ensino Médio como etapa do processo de ensino-aprendizagem essencial, trazem também as reflexões sobre como as teorias instruíram esse processo.

EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO

Para iniciar este estágio, estive no Colégio do Estado para entrar em contato com a direção e professora regente para que permitissem a realização do meu estágio, fui bem recebida. Assim sendo, combinamos os detalhes para o início das aulas supervisionadas.

No primeiro dia a professora regente me apresentou as turmas e explicou o motivo pelo qual iria realizar o estágio, fui bem recebida pelos os alunos, onde teria 10 h/a para observação e em seguida 40 h/a de regência, onde eu assumiria a sala e ministraria as aulas.

Durante o desenvolvimento do projeto: A Inter-relação do Ensino das Disciplinas de Português, Literatura e Produção Textual pude perceber que a maioria dos os alunos estavam bastante dispostos ao novo, e percebi que a interação entre eles, possibilitava uma maior disseminação do conhecimento o que ajudou na realização das atividades propostas.

O Estágio Curricular Supervisionado IV é importante tanto para o aluno que participou quanto para a estagiária, primeiramente, porque o aluno teve um contato diferenciado com o ensino das disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual com metodologias novas, com aulas dinâmicas, bem diferentes do que estavam

habitados em sua normalidade, o que pôde facilitar o processo de ensino/aprendizado tanto para a compreensão do conteúdo, quanto para a interação entre eles.

O estágio foi importante, para se ter uma visão diferenciada de sala de aula, e para que saiba que é essencial trabalhar de forma dinâmica e lúdica, pois muitas vezes o estudo dessas disciplinas chega a ser maçante, fazendo assim com que o aluno perca o interesse de estudar tais disciplinas.

Logo de início tive algumas dificuldades em uma determinada turma, visto que senti falta do auxílio da professora regente, a qual não se fez presente na sala de aula. Este fato dificultou, mais não impediu a continuidade do estágio.

As aulas foram expositivas, dialogadas com o auxílio do livro didático adotado pelo o colégio e conteúdos expostos em slides. Foram trabalhados os conteúdos de Português: variedades linguísticas: tipo de variações linguísticas; linguagem formal e informal; preconceito linguístico; figuras de linguagens. Literatura: trovadorismo: cantigas de amor; cantigas de amigo; cantiga satírica; humanismo; crônica; conto. Produção Textual: roteiro de uma peça de teatro; partes de uma redação; tese/introdução de uma produção textual; produção de crônica; produção do clímax de conto.

Dentre os conteúdos trabalhados, as aulas que causaram mais entusiasmo e participação dos alunos foram: a aula de trovadorismo, de variação linguística.

A aula sobre o movimento literário trovadorismo permitiu os alunos conhecerem a produção deste período, sendo capaz de compreender que essa produção literária está interligada aos momentos históricos e sociais de forma a identificar as principais características das cantigas trovadorescas. Adquirindo conhecimento sobre o contexto histórico, bem como ampliando suas competências leitora e escrita, por meio da análise de textos, imagens, que o retratam.

Desse modo as metodologias adotadas foram: Sondagem do conhecimento prévio do aluno sobre o trovadorismo, por meio de uma conversa informal, onde eles demonstram por meio do silêncio no primeiro momento não saber sobre o assunto, porém com o auxílio do livro didático e com o conteúdo exposto em slides eles começaram a participar da aula.

Outra metodologia utilizada foi à leitura coletiva da cantiga de amor de João Garcia de Guilhade, da cantiga de amigo de Pero Meogo e da cantiga satírica de D. Pedro, onde os alunos ao fazerem uma leitura analítica abordaram suas características discursivas, suas condições de produção e circulação reconhecendo elementos de multimodalidade inseridos no texto trabalhado sempre com a ajuda dos colegas e da estagiária sempre que necessário. Assim promovendo a reflexão dos assuntos abordados no trovadorismo e sua relação com o ensino/aprendizagem.

Mesmo com o interesse e participação dos alunos nessa proposta de atividade foi perceptível a dificuldade deles durante o processo de leitura. Eles apresentaram embaraço ao lerem em voz alta, às vezes por vergonha, às vezes por falta de prática, porém o fato é que a oralidade está comprometida. O que Segundo Marcuschi, 2001:

"(...) a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso."(MARCUSCHI, 2001)

Nessa perspectiva é necessário analisar a oralidade não só no espaço de ensino, mas também em outros contextos sociais, uma vez que é necessário que o aluno saiba usar sua fala e adequá-la de acordo com cada situação. O incentivo em sala de aula é essencial, pois havendo esta motivação desde cedo, ele não terá dificuldades em oralizar em outros espaços além do espaço escolar.

Ler é um processo contínuo, pois envolve uma compreensão que não se acaba na decodificação de palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. É perceptível que em algumas situações o aluno demonstrem falta de interesse em relação a leitura, pois, segundo os PCN's (1998): "Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço".

Sendo assim, um dos objetivos do estágio era fazer com que o aluno adquirisse este hábito, pois a leitura da palavra articula-se a leitura do mundo, isso significa que a leitura se fará presente em todo momento da vida do indivíduo, ela estará nas experiências vivenciadas pelos leitores.

Outra aula destaque foi à aula sobre a variação linguística, com uma conversa sobre o que eles entendem sobre o assunto pra sondagem, com o intuito que

compreendessem que a leitura e interpretação são primordiais em todos os âmbitos da vida, que possibilita o conhecimento sobre variedades linguísticas e não ao preconceito linguístico.

Dessa maneira que reconheça a importância de adequação da linguagem em diferentes contextos sociais, que Perceba aspectos semânticos em diversos textos e que consiga por meio da oralidade identificar os aspectos: contar/narrar em textos que transpareça variedades linguísticas e adeque sempre que necessário à norma culta.

A sondagem do conhecimento prévio do aluno sobre variedade linguística existentes no Brasil, por meio de uma conversa informal foi uma das metodologias para iniciar a aula expositiva apresentada em slides, abordando os tipos de variações linguísticas, exemplos, linguagem informal e linguagem formal e preconceito linguístico.

Este foi o momento que os alunos participaram colocando exemplo de variação linguística como a linguagem usada por eles nas redes sociais, fizemos uma análise sobre qual tipo está presente nessa forma de comunicação, enfatizando que em relação a linguagem não existe certo ou errado e sim adequado ou não adequado de maneira que eles entendesse que existe a norma culta para padronizar e permitir um bom entendimento em todos os território brasileiro. O que significa que a forma de linguagem está relacionada com os dialetos de cada região, ou seja, a fala é individual, porém em alguns momentos devemos adequá-la a norma culta como na escrita da redação do ENEM.

Depois da explanação do conteúdo, considerando a participação do aluno, atividade de fixação do livro didático, em seguida divisão da turma em grupos para realizarem pesquisa e apresentarem seminários sobre os dialetos presentes nos estados do Brasil. Essa aula cominou em ótimas apresentações, os alunos realizaram além dos seminários um portfólio e comidas típicas de cada região pesquisada, com essas ações extra ficou claro o entusiasmo com essa aula, lembrando que todos apresentaram.

Ao término do estágio, despedi-me de todos os alunos com uma pequena confraternização (bolo e refrigerante), e funcionários do colégio que me ajudou sempre que necessário, agradecendo pela receptividade no período que estive presente, foi um momento de emoção, pois construímos laços de amizade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo ressalta a importância da interdisciplinaridade como modelo de prática pedagógica que possibilita o aluno a contextualizar os conteúdos estudados, em que o professor permita a ele o contato com diversidade. Assim com essa formação o aluno conseguirá participar ativamente das práticas sociais de letramento.

Nessa perspectiva os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) concordam que o domínio da língua possibilita ao sujeito uma plena participação na sociedade. Dessa maneira, esse artigo mostrou que com a democratização social e cultural do ensino possibilitará a instrumentalização dos conhecimentos necessários para que o aluno adéque-o de acordo com que cada situação exigirá, exercitando assim a sua cidadania e se alto afirmando como usuário de uma língua.

Finalizando, gostaria de ressaltar que este é sem dúvida um campo muito amplo que nos permite alçar voos cada vez mais altos em busca de novos aprendizados e respostas para as indagações que surgem todos os dias, principalmente no que se refere às questões ligadas ao ensino das disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual neste trabalho houve apenas alguns pontos significativos com relação a essa temática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, 1998.

BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. **Formação do leitor**. In: **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, p. 9 -17.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2012.

COSTA, Marta Moraes . **Metodologia de ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2005.

SARTRE, Jean Paul. **O QUE É A LITERATURA**. Tradução: Carlos Felipe Moisés. 3ªed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

BONINI, Adair. Gênero textual como signo linguístico: os reflexos da tese da arbitrariedade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão - SC, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em <http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/176/190>.

<<http://criativ.pro.br/abordagem-cognitiva>

<<https://dicionariodoaurelio.com>

www.zemoleza.com.br/trabalho.../o-uso-do-ludico-para-a-aprendizagem-da-leitura

ANEXO 24 – ESTAGIÁRIA MACABÉA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV:

TEXTO E CONTEXTO

Resumo

O relatório final de Estágio Curricular Supervisionado IV, realizado no Ensino Médio, traz de forma detalhada, a trajetória de observação e execução da prática de intervenção em sala de aula. Revela os processos vivenciados durante o Estágio e apresenta as ideias norteadoras como o estudo de conteúdos básicos para o bom desenvolvimento da leitura e escrita, bem como interpretações textuais e o uso do livro didático, as bases teóricas que sustentaram o projeto e o resultado do caminho percorrido, apontando as dificuldades e anseios. As experiências trocadas com os alunos durante as aulas da regência executada, proporcionaram uma vivência prática dos desafios encontrados por educadores dia após dia nas salas de aula do nosso país. Este artigo tem a pretensão de evidenciar as práticas pedagógicas e suas metodologias como meio de interação e compreensão para o processo de ensino-aprendizagem durante as aulas.

Palavras-chave: Prática. Leitura. Escrita. Interpretação. Estágio IV

I. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). Este Componente Curricular é necessário para comprovar a experiência e vivência das práticas educativas em campo, propiciar ao aluno-docente uma aproximação à realidade na qual atuará a fim de adequar essa formação às expectativas do mercado, nos dando a oportunidade de aliar a teoria com a prática.

Neste último semestre, sob a orientação da professora do Estágio Curricular Supervisionado IV, _____, tivemos a quarta experiência do Estágio, sendo a segunda de forma particular, (a primeira experiência ocorreu durante a execução do Estágio III), porém, contamos também com a presença da professora regente da turma a qual

trabalharíamos, com a função de nos observar, orientar e corrigir quando necessário. Sendo assim, começamos a projetar os passos a percorrer durante esse processo.

Tendo por objetivo relatar uma das principais atividades desenvolvidas durante o componente Estágio Curricular Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia – Campus IX, sob a orientação da professora já citada, como cumprimento da exigência acima. O estágio foi realizado no Colégio Estadual José Humberto Prisco Viana, localizado a rua Pedro Dourado, S/N – Bairro Vila Brasil, 47801-350, na cidade de Barreiras no Oeste da Bahia em duas turmas do 1º e 2º ano respectivamente, no período do noturno, sendo turma de alunos adultos, no período de 17 de abril a 22 de maio de 2018, totalizando 50 horas, sendo 10 horas de observação e 40 de regência.

De acordo com dados relatados pelo CENSO 2017, a instituição tem um corpo administrativo formado por diretora, duas vice-diretoras, uma secretária e coordenadora pedagógica. Possui 43 funcionários e 7 salas de aula. Situada em um bairro considerado de classe baixa da cidade. Esta atende em média um total de 406 alunos, 267 no Ensino Médio com faixa etária de 14 a 17 anos e 139 no ensino da EJA, todos maiores de 18 anos.

O projeto de estágio realizado nessa instituição de ensino visou colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos no que diz respeito à interpretação, contextualização e organização da escrita e leitura formando assim, um cidadão pensante e sabedor de seus direitos e deveres perante a sociedade.

A construção desse projeto se pautou em planejamento que priorizou atividades lúdicas, com vistas a contribuir para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral do jovem.

A avaliação se deu de forma coletiva durante a realização das atividades expositivas e nas correções feitas no quadro assim como de forma individual nos cadernos e atividades impressas. A participação significativa do grupo concede o sinal de que estávamos indo pelo caminho certo, já que era notável o nível de desenvolvimento e interesse em participar das aulas expositivas por parte de alguns alunos, como também a interação e troca de conhecimentos entre si. O uso da avaliação de forma individual é essencial e necessário

entendendo que ela faz parte do desenvolvimento cognitivo de cada aluno, sendo aplicada durante as atividades impressas, baseando-se numa melhor orientação de aluno por aluno durante a realização da atividade.

O relatório do estágio foi dividido entre materiais e métodos utilizados, desenvolvimento da pesquisa, discussão acerca da metodologia adotada por meio do projeto, o referencial teórico que deu suporte às práticas desenvolvidas e ainda os resultados alcançados durante o estágio.

II. MATERIAL E MÉTODOS

Utilizamos como método para a pesquisa o tipo pesquisa-ação, que tem como característica procurar intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. De acordo Engel:

No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação (2000; pg.184)

Conforme o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas.

Utilizamos de anotações diárias durante a observação para servirem de instrumentos de coleta de dados, e um relatório com algumas questões que foram desenvolvidas durante a elaboração do projeto de estágio. Coletamos os dados antes e durante o estágio supervisionado, sempre com base no referencial teórico construído na preparação deste projeto.

Sendo assim, a análise das práticas vivenciadas pautou-se em um processo de regência, refletindo assim, sobre a realidade da prática docente. Isso possibilita-nos uma experiência acerca da realidade docente que enfrentaremos daqui para frente.

III. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O estudo do conjunto de princípios que regem o funcionamento da Língua Portuguesa, ou seja, o ensino da norma gramatical, defendidos pelos PCNs, deixa clara a importância de mostrar ao aluno o mérito de se ter conhecimento dessas normas gramaticais, já que lhe possibilitarão melhor desempenho com as palavras em momentos oportunos, sem deixar de valorizar sua cultura e a variação linguística presente em nosso país.

Esse estudo garante o entendimento de que a norma padrão não deve ser substituída por outros dialetos, como é o caso do nosso Brasil, país rico em cultura, costumes e sotaques. O que deve ser revisto, portanto, é justamente a prática pedagógica acerca da Gramática Normativa, a organização textual e a organização das ideias, isto é, o educador deve buscar um novo olhar sobre as concepções gramaticais, sem olvidar a diversidade linguística e os preconceitos enfrentados pelos falantes que não dominam a norma culta.

Acreditamos que se trabalharmos a gramática normativa presente nos textos dos livros didáticos vinculada ao uso da pontuação e coerência das palavras para a boa escrita de um texto, a realização da atividade coordenada estará completa, pois sobressairá os valores de cada um dentro do seu contexto social juntamente com a importância aplicada ao uso da gramática normativa.

A língua falada e escrita são, portanto, ferramenta necessária para que se estabeleça comunicação verbal concreta, pois cada uma é representada por características próprias. Possibilitar a percepção da riqueza presente na fala de cada região e no uso da norma culta, sem que uma desmereça a outra é expor em abundância a beleza presente em nossa cultura linguística.

“Uma boa proposta de ensino de gramática deve permitir aos alunos prepararem-se para a vida, pois as relações familiares, o trabalho e até mesmo

o lazer se dá através de enunciados" (MESCKA, 2010), haja vista, que a linguagem está inserida na forma de ver e se relacionar com o mundo.

Portanto, deve-se uma atenção privilegiada aos métodos de ensino usados tanto para a gramática, quanto para indicar seu papel diferenciado na vida social. É esperado que alguns alunos de determinado grupo, não corresponda à metodologia usada pelo professor e é exatamente aqui que o educador deverá utilizar novas formas específicas para a introdução do conhecimento e exploração do assunto trabalhado.

Nesse aspecto, o método indutivo "promoverá a formulação de conceitos próprios e, desta maneira, estes serão internalizados como melhor aprouper aos alunos, além disso, tal ensino tem a finalidade de desenvolver a competência comunicativa já adquirida pelo falante" (MESCKA, 2010).

A capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos bem como o papel importante que tem a pontuação durante essa produção são firmadas e modeladas no ambiente escolar, principalmente quando se trata de normas cultas usadas em situações conservadoras, mas o convívio na sua comunidade materna importa para a permanência desse modo informal de conduzir a língua, estabelecendo a comunicação sem estranhamento de nenhum dos lados ou necessidade de substituição de termos para a conclusão na troca de qualquer informação.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96(LDB) Brasil (1996), em seu artigo 32, inciso I, aponta a grande necessidade de trabalhar com leitura, escrita e interpretação de textos na Educação Básica, com o intuito do desenvolvimento da capacidade de aprender, devendo se voltar para a construção de futuros leitores competentes, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar, estimulando o aluno a ser sujeito do seu próprio aprendizado.

Pensando neste inciso, é que foram desenvolvidas atividades baseadas em leituras para uma produção posterior dos alunos, partindo de um capítulo do livro didático trabalhado em sala e aulas expositivas sobre as regras gramaticais afim de seguir o plano trimestral da escola, trazendo o conteúdo trabalhado naquele momento com a turma, mostrando como é possível e se

tem melhor resultado executar o trabalho de interpretação textual alinhada as regras gramaticais.

Esta foi sem dúvida mais uma experiência que muito ajudará em meu processo de formação possibilitado por esta instituição de ensino superior e do grande comprometimento e alegria em poder contribuir com o ensino-aprendizagem daqueles jovens ao mesmo tempo em que também aprendo.

Quero deixar destacado o trabalho desenvolvido em sala de aula a partir do capítulo 3 do livro didático utilizado nas turmas, com a explicação de algumas regras gramaticais e a leitura de textos trabalhando "A Chegada da Língua Portuguesa no Brasil" incluindo interpretação de textos na prática diária dos alunos, proporcionando-me uma ampla visão de alguns problemas na escrita das atividades recebidas, deixando clara a importância da leitura para ampliar conhecimentos e o avançar de uma boa escrita.

A leitura de textos sobre a história da chegada da Língua Portuguesa no Brasil despertou nos alunos a curiosidade desse fato histórico genericamente traçado no ensino em sala e o reconhecimento da relevância em conhecer como cidadãos um pouco da nossa história. A partir disso, a prática da leitura foi enaltecida como fator predominante para o entendimento de toda e qualquer dúvida dentro e fora da escola.

Aproveitando a leitura dos textos no livro didático durante as aulas de português nas mesmas turmas, fizemos um trabalho de junção de conteúdos, pedindo que cada aluno fizesse um realce de textos do capítulo trabalhado com resumos, fichamentos, e atividades que acompanhavam os textos. Uma das turmas teve maior destaque no trabalho, com exceção de alguns alunos que só se atentaram na realização das atividades, quando perceberam que estava finalizando o período da entrega, obrigando-me a avaliar atividades mal desenvolvidas e claramente não compreendidas, busquei fazer o acompanhamento individual por acreditar que essa seja a melhor forma metodológica para o diagnóstico de problemas particulares para a execução dos trabalhos em sala, o que de fato aconteceu, sendo estes corrigidos apenas para este aluno e anotado em uma tabela por turma para um posterior trabalho destes problemas particulares com a turma inteira, já que uma dificuldade

poderia ser a mesma de outros colegas. Embora seja muito difícil para um único professor dar conta de tal acompanhamento em turmas consideradas volumosas, esse tipo de atitude facilita uma melhor comunicação entre o professor e o aluno, além de fazer o aluno perceber que o professor é acessível para todo e eventual surgimento de dúvidas.

Por parte dos alunos, houve uma receptividade significativa e satisfatória, essencial para o desenvolvimento e finalização do meu trabalho com segurança. Foi possível identificar que a partir do momento que vivenciavam a experiência em sala de aula, o interesse deles pelo conhecimento conceitual dos assuntos expostos ia sendo aguçado, assim como as oficinas propostas na realização das atividades e a leitura dos textos do livro e de outros textos aplicados durante as aulas. Foi prazeroso vê-los envolvidos nas discussões, assegurando-me uma motivação pessoal para melhorar cada vez as metodologias escolhidas para cada turma, respeitando suas particularidades.

Sendo assim, tendo em conta nossa pesquisa-ação, já que nos envolvemos completamente para obtermos resultados, percebi que além de todas as descobertas ocorridas durante essa prática, foi uma experiência válida suscitando um prazer em poder ajudar aqueles alunos, sem deixar de reconhecer o quanto somaram para meu futuro como educadora, ao mesmo instante em que apresentava o conteúdo planejado, era surpreendida com dúvidas, respostas, anseios que com certeza me levou a refletir o quanto é essencial toda preparação teórica e prática obtidas nos semestres até aqui estudados.

Compreendendo a realidade de alguns e sabendo que a educação ainda tem algumas lacunas que precisam de solução, desejo também fazer parte dos que se esforçam para somar na melhoria da educação, usando de nossas capacidades intelectuais para uma compreensível troca de saberes, paciência e vontade em ensinar também são diferenciais para tornar os resultados satisfatórios.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o tempo transcorrido no estágio, foram realizadas atividades em duas salas de aula do ensino médio, no período noturno. Na instituição trabalhada, obtive boa interação com a direção, professores, demais funcionários e com os alunos, fui bem acolhida e atendida com presteza por toda comunidade escolar.

No período da regência, foram usadas metodologias diferenciadas, já que era entendido o fato de que alguns alunos se adaptam e aprendem mais durante o atendimento individual enquanto outros preferem a exposição do conteúdo no tradicional quadro branco. Foi sugerido então, a partir de cada apresentação do conteúdo a ser trabalhado, tentar ao máximo acompanhar aluno por aluno, assim como proposto durante nossas aulas teóricas antecedentes as aulas práticas no estágio. Isso garantiu também uma prática que caracterizou cada turma com suas dificuldades e talentos, tornando visíveis suas fragilidades como também onde melhor se desenvolviam na matéria, sem deixar de atender as particularidades de cada aluno, que é o mais importante na prática do estágio supervisionado.

Para corresponder tais necessidades básicas do estudante para um bom desempenho nas atividades ali propostas, o autor Bujes nos diz:

Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. (2001, p. 21).

Durante a efetivação do Estágio IV, em uma das turmas, o comportamento da maioria dos alunos era desinteressado, buscavam saber se a atividade seria pontuada para que assim pudessem executá-la, deixei claro, porém, que toda e qualquer atividade aplicada é para algum tipo de avaliação.

Já a outra turma, apresentava maior interesse e tinha participação significativa para a realização dos trabalhos avaliativos, era dispensável o pedido de participação nas aulas de leitura e interpretação porque os próprios alunos se dispunham tanto em fazer as leituras para toda a turma quanto em

responder as atividades em voz alta para que pudéssemos fazer as correções de forma coletiva.

Durante minha observação, foram registradas a forma como a professora regente começava suas aulas, estimulando seus alunos a praticarem a leitura de textos, através de atividades relacionadas ao assunto, em seguida explicava relacionando ao contexto deles aproveitando para passar noções de moral e ética.

Em relação à metodologia utilizada durante a minha regência, tive sempre a preocupação em trabalhar com eles a contextualização dos conteúdos, fazendo leituras interpretativas de acordo com o que se propõe os PCNs, permitindo uma boa interação com a turma.

A partir do momento em que foi trabalhado determinado conteúdo na sala de aula, o momento privilegiado era sempre o prazer em dialogar com os alunos a respeito deste, ou seja, uma prática de conhecimento prévio acerca do que se vai trabalhar em sala, para saber como anda o conhecimento básico das regras gramaticais que regem o bom texto a leitura e sua interpretação, alcançando um dos objetivos dos PCNs em que utilizam a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento, sabendo como proceder e compreender informações contidas no decorrer da convivência na sala de aula, o que acharam relevantes e até dando dicas para soluções.

Enfim, todas essas práticas são essenciais para a formação de seres capazes de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva no uso da língua falada e escrita, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas.

As atividades trabalhadas foram criadas de acordo o referencial do nosso projeto, assim, percebi que uma ação pedagógica utilizando metodologias que incluam aulas expositivas e a exploração do conhecimento prévio dos alunos, favorece o movimento e as interações e é uma das melhores formas de promover situações para que a aprendizagem em sala de aula seja significativa e prazerosa.

Desse modo, a importância da criatividade e a responsabilidade do estagiário para atender as turmas e de certa forma, promover um atendimento individual com cada aluno, exigiu um planejamento diário das atividades a

serem propostas bem como o cuidado na escolha do material e na forma como ele é utilizado para obter de cada um os melhores resultados possíveis.

Todavia, vale ressaltar, que este trabalho na prática teve o objetivo exclusivo de realizar o processo de escolarização que acontece normalmente nas salas de aula de ensino regular, numa tentativa de diversificar de forma prazerosa o que eles já vinham aprendendo com a professora regente, fazendo com que se preocupem em aprender o conteúdo sem o medo da reprovação, objetivando o entendimento da importância do aprender, entre outros, bem como, cooperar para o desenvolvimento de cidadãos leitores.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no trabalho apresentado e nas experiências vividas no momento do estágio, ficaram comprovadas nas práticas de ensino-aprendizagem trocadas entre os alunos e eu, situações relativamente importantes da relação teoria e prática, voltada para o desenvolvimento integral do aluno conforme os conjuntos de princípios fundamentais propõem, incluindo o ambiente escolar que deve corresponder suas necessidades básicas para um bom desempenho nas atividades ali propostas.

Durante a realização das atividades, trouxe para a prática em sala de aula, o que havia aprendido teoricamente em nossas aulas na Universidade, buscando dar prioridade ao mais importante para o conhecimento de acordo com cada aluno: a metodologia. Relembramos algumas técnicas de aprendizagem para interagir após a leitura de textos discursivos, além do livro didático trabalhado durante toda esta regência, ressaltando discussões e traçando relações entre os textos trabalhados e a realidade dos alunos com a finalidade de conseguir uma boa participação de todos.

A prática da leitura e a fixação da importância das regras gramaticais influenciarão sempre na fala e escrita do aluno, sem contar com uma maior compreensão que este terá em relação ao respeito ao próximo, levando-se em consideração o conteúdo do livro. Durante a realização destas atividades, o professor tem a chance de identificar os alunos que precisam de ajuda em determinada atividade ou conteúdo, a leitura e escrita, os que sentem

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

COELHO, Fábio André; PALOMARES, Roza. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p.128.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia de ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ENGEL, Guido Irineu. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. <<http://www.portugues.com.br/literatura/generosliterarios.html>> acessado em 25 de julho de 2016.

ANEXO 25 – ESTAGIÁRIA GLÓRIA



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – Campus IX
Barreiras/BA

RELATÓRIO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV

O Estágio Supervisionado de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). Este Componente Curricular é necessário para comprovar a experiência e vivência das práticas educativas em campo, propiciar ao aluno-docente uma aproximação à realidade na qual atuará a fim de adequar essa formação às expectativas do mercado, nos dando a oportunidade de aliar a teoria com a prática.

Neste último semestre, sob a orientação da professora do Estágio Curricular Supervisionado IV, Marta Divina Pereira da Silva, tivemos a quarta experiência do Estágio, porém, contamos também com a presença do professor regente da turma a qual trabalharíamos, com a função de nos observar, orientar e corrigir quando necessário. Sendo assim, começamos a projetar os passos a percorrer durante esse processo.

Tendo por objetivo relatar uma das principais atividades desenvolvidas durante o componente Estágio Curricular Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia – Campus IX, sob a orientação da professora já citada, como cumprimento da exigência acima. O estágio foi realizado no Colégio Estadual Professor Alexandre Leal Costa, localizado na Rua Coronel Magno, S/N – Bairro Centro, 47809000, na cidade de Barreiras no Oeste da Bahia em quatro turmas do 1º A, B e D e 2º ano D, no turno matutino, no período de 09 de abril a 10 de maio de 2018, totalizando 50 horas, sendo 10 horas de observação e 40 de regência.

De acordo com dados relatados pelo CENSO 2017, a instituição tem um corpo administrativo formado por diretor, uma secretária e coordenadora pedagógica. Possui

46 funcionários. Situada em um bairro considerado de classe média da cidade. Esta atende em média um total de 829 alunos.

O projeto de estágio realizado nessa instituição de ensino visou colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos no que diz respeito à interpretação, contextualização e organização da escrita e leitura formando assim, um cidadão pensante e sabedor de seus direitos e deveres perante a sociedade.

A construção desse relatório se pautou em planejamento que priorizou atividades lúdicas, com vistas a contribuir para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral do jovem.

A avaliação se deu de forma coletiva durante a realização das atividades expositivas e nas correções feitas no quadro assim como de forma individual nos cadernos. O uso da avaliação de forma individual é essencial e necessário entendendo que ela faz parte do desenvolvimento cognitivo de cada aluno, sendo aplicada durante as atividades impressas, baseando-se numa melhor orientação de aluno por aluno durante a realização da atividade.

Foram 10h/a (dez horas/aula) de observação, para conhecer as 4 (quatro) turmas que escolhi para estagiar, sendo elas: 1º ano A, B e D, com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e no 2º ano D com a disciplina de Redação.

O professor regente das turmas citadas acima, cujo nome era , possuía um bom domínio das turmas, assim como dos conteúdos. Os alunos reagiram bem ao receber uma estagiária na turma. Algo que impactou foi ao observar o 1º ano B, uma das turmas mais complicadas, pois haviam muitos alunos repetentes e desinteressados. Outro ponto que destaquei, foi que as turmas não possuíam o livro paradidático, com exceção do 1º ano A, o que dificulta determinadas aulas que faz-se necessário o uso dessa ferramenta. Diante disso, o professor necessitava fazer o uso de outros recursos para ministrar as suas aulas, como por exemplo, o Datashow.

Nas três turmas de 1ºano, o conteúdo era sobre Língua e Linguagem (Significante e Significado; Teoria da Comunicação), através de aulas expositivas. Já no 2ºano D, o conteúdo que estava sendo trabalhado era sobre os Gêneros Textuais.

Com o término da observação, dei continuidade ao Estágio, por meio da Regência que tem por obrigação o cumprimento de 40h/a (quarenta horas/aula).

No momento em saímos da condição de observador e passamos a assumir uma turma na condição de professor, a nossa visão da situação muda totalmente, a carga acaba sendo maior. Ainda mais quando se trata de trabalhar com alunos do Ensino Médio e a primeira aula em uma escola com um contexto diferente da que já lecionei em minha cidade (São Desidério-BA), muda tudo, sempre dá aquele frio na barriga como se fosse a primeira vez naquela situação. Contudo, esse nervosismo foi só de início, logo fiquei à vontade com os alunos e com a presença do professor regente.

Nas turmas de 1º ano dei sequência ao que eles já estavam estudando sobre Língua e Linguagem, Tipos textuais, Trovadorismo e Variedades Linguísticas. No 2ºano D, fizemos uma aula expositiva sobre os Gêneros Textuais, abordando sobre suas tipologias, e aos poucos dando ênfase sobre Notícia e Carta.

O estudo do conjunto de princípios que regem o funcionamento da Língua Portuguesa, ou seja, o ensino da norma gramatical, defendidos pelos PCNs, deixa clara a importância de mostrar ao aluno o mérito de se ter conhecimento dessas normas gramaticais, já que lhe possibilitarão melhor desempenho com as palavras em momentos oportunos, sem deixar de valorizar sua cultura e a variação linguística presente em nosso país.

Esse estudo garante o entendimento de que a norma padrão não deve ser substituída por outros dialetos, como é o caso do nosso Brasil, país rico em cultura, costumes e sotaques. O que deve ser revisto, portanto, é justamente a prática pedagógica acerca da Gramática Normativa, a organização textual e a organização das ideias, isto é, o educador deve buscar um novo olhar sobre as concepções gramaticais, sem olvidar a diversidade linguística e os preconceitos enfrentados pelos falantes que não dominam a norma culta.

Em relação à metodologia utilizada durante a minha regência, tive sempre a preocupação em trabalhar com eles a contextualização dos conteúdos, fazendo leituras interpretativas de acordo com o que se propõe os PCNs, permitindo uma boa interação com a turma.

A partir do momento em que foi trabalhado determinado conteúdo na sala de aula, o momento privilegiado era sempre o prazer em dialogar com os alunos a respeito deste, ou seja, uma prática de conhecimento prévio acerca do que se vai

trabalhar em sala, para saber como anda o conhecimento básico das regras gramaticais que regem o bom texto a leitura e sua interpretação, alcançando um dos objetivos dos PCNs em que utilizam a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento, sabendo como proceder e compreender informações contidas no decorrer da convivência na sala de aula, o que acharam relevantes e até dando dicas para soluções.

Enfim, todas essas práticas são essenciais para a formação de seres capazes de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva no uso da língua falada e escrita, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas.

De acordo o relatório apresentado e nas experiências vividas no momento do estágio, ficaram comprovadas nas práticas de ensino-aprendizagem trocadas entre os alunos e eu, situações relativamente importantes da relação teoria e prática, voltada para o desenvolvimento integral da criança conforme os conjuntos de princípios fundamentais propõem, incluindo o ambiente escolar que deve corresponder as necessidades básicas do estudante para um bom desempenho nas atividades ali propostas.

Pensar na educação como um todo é pensar num futuro comprometido com o processo de desenvolvimento da capacidade física, moral e intelectual do ser humano, é valorizar os processos metodológicos sem deixar de cumprir o que está nos parâmetros e diretrizes oficiais, e, portanto, não negar o direito à educação.

Assim, diante das evidências expostas e refletidas no tocante as experiências no campo do Estágio Supervisionado IV, buscou-se a compreensão entre ambas através do diálogo tecido com os teóricos apresentados no decorrer deste trabalho, reconhecendo a necessidade de ocorrer algumas transformações complexas e sistematizadas para que estas superem algumas dificuldades encontradas durante a realização do estágio. A construção do conhecimento com um olhar para as diversas referências, subjetividades e contextos, um discernimento crítico e ético que possibilite o desenvolvimento dos processos sociais de construção de conhecimentos, levando em conta as maneiras próprias de ver de cada sujeito e outros aspectos.

Experimentei por fim, que ser um profissional da Educação é, antes de tudo, respeitar o processo de desenvolvimento dos alunos, considerando suas especificidades e a realidade vivida por eles, ou seja, adaptando metodologicamente

as aulas planejadas, em respeito aos limites dos alunos. O educador tem então a possibilidade de compreender melhor, enquanto sujeito atuante e reflexivo, a repercussão das práticas introduzidas e refletidas em processo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- COELHO, Fábio André; PALOMARES, Roza. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p.128.
- COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia de ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpx, 2007.
- Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. <<http://www.portuques.com.br/literatura/generosliterarios.html>> acessado em 25 de maio de 2018.

ANEXO 26 – ESTAGIÁRIA BENTA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IX
COLEGIADO DE LETRAS

RELATÓRIO DO ESTÁGIO

BARREIRAS
JULHO 2018

RELATÓRIO DO ESTÁGIO

Trabalho apresentado à disciplina Estágio Supervisionado IV, como requisito parcial para a obtenção de notas, sob a orientação

BARREIRAS
JULHO 2018

RELATÓRIO

1. INTRODUÇÃO

O componente curricular estágio supervisionado IV proporciona ao acadêmico uma experiência real em sala de aula, uma vez que a regência o ajuda a se familiarizar com o ambiente o qual se espera que ele assuma futuramente. Iniciando com a observação das turmas, o acadêmico se planeja para assumir a sala de aula colocando em prática seu projeto e planos de aula traçados para o decorrer das 40h aulas planejadas para o estágio. De acordo com os Planos por área de conhecimento das turmas dos 2º e 3º anos, cedidos pela professora regente, foram aplicados os seguintes conteúdos: períodos literários, trovadorismo, arcadismo, classicismo e romantismo, realismo e naturalismo, figuras de linguagem, tipos de predicado e predicação verbal; para o 2º ano. Para o 3º ano os conteúdos são: pré-modernismo, vanguardas europeias, primeira geração moderna, modernismo em Portugal, concordância verbal e nominal, elementos gramaticais.

2. DESENVOLVIMENTO

O estágio foi realizado no Colégio Estadual Duque de Caxias, em salas do 2º e 3º anos "A" do turno noturno, localizado no bairro Vila dos Funcionários, rua "A" S/N. O colégio possui um espaço amplo, estando uma parte em reforma, possui quadra poliesportiva, sala multimídia, sala de informática, biblioteca e horta. As salas são forradas, possuem janelas amplas, possuem ventiladores e ar condicionado que não funcionam. Os alunos têm idades variadas, entre 18 e 40 anos de idade.

O estágio aconteceu dos dias 03 de maio a 04 de julho de 2018, devido a algumas paradas por causa da reforma na escola, com 08 aulas semanais que aconteceram às segundas, terças e quintas-feiras. Todas as aulas ocorreram nos primeiro e segundo horários. A professora regente se chama Shelly Montenegro Cerqueira Rocha, que leciona nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do período noturno, e atua na vice direção do respectivo colégio no período matutino.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio IV proporcionou contato com um público diferente dos demais estágios, alunos mais velhos que, conseqüentemente, possuem maior experiência de vida, e por conta disso percebem com maior clareza a importância da escola em suas vidas. Obtive uma boa experiência, os alunos e a professora regente foram receptivos e colaborativos, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento das aulas.

4. REFERÊNCIAS

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48ª ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
 CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática**. São Paulo: Saraiva, 2010.
 FARACO, Carlos Emílio. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.
 RIBEIRO, Maria das Graças Carvalho. **Morfologia da língua portuguesa**. s/d.

ANEXO 27 – ESTAGIÁRIA ANASTÁCIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IX
COLEGIADO DE LETRAS

**OS DESAFIOS DO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E
SUAS LITERATURAS.**

BARREIRAS-BA

2018

**OS DESAFIOS DO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E
SUAS LITERATURAS.**

Relatório solicitado pela professora
, como
requisito de avaliação parcial à
disciplina de Estágio Curricular
Supervisionado IV, aos alunos do
curso de Letras do turno vespertino.

BARREIRAS-BA

2018

"Só desperta paixão por aprender quem tem paixão por ensinar".

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha mãe, meu pai e irmãs pela força, incentivo e apoio durante essa fase.

Ao meu companheiro pelo incentivo e paciência.

A toda equipe do Colégio Estadual Professor Alexandre Leal Costa.

Agradeço imensamente a direção do colégio, Senhor Carlos Henrique, pela receptividade e apoio.

A professora Katiara Jacinto que de forma subliminar me recebeu e ajudou com ótimas dicas.

A professora Raquel Alves, minha regente, que fortaleceu e acolheu com palavras de incentivo e carinho.

Aos alunos e alunas, meus companheiros de tardes, suporte para enfrentamentos, dúvidas e êxito.

Gratidão ao universo, por possibilitar essa experiência tão construtiva.

"Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem "águias" e não apenas "galinhas". "Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda".

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo apresentar os resultados do estágio de regência desenvolvido com base no projeto "*O ensino de língua portuguesa: o desafio de ensinar gramática contextualizada*". Intervenção realizada com os estudantes do *Colégio Estadual Professor Alexandre Leal Costa*, situado na Rua Coronel Magno, nº 533, na cidade Barreiras/BA. Para tanto, desenvolvemos por meio da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, estudos teóricos e práticos voltados para o ensino da Língua Portuguesa e suas Literaturas.

Este processo foi dividido em etapas que compreendem a discussão das práticas pedagógicas escolares, suas metodologias e finalmente, a observação "in loco" e estágio de regência. Totalizando 50hs/aulas, o estágio foi distribuído em 10hs de observação da prática educativa da professora Katiara Jacinto, nas turmas "A", "B" e "C" do primeiro (1º) ano do ensino médio, no turno vespertino, seguido de 40 horas de regência, acompanhada e avaliada pela professora Raquel Alves.

As vivências construídas no estágio foram desenvolvidas com base na temática norteadora do projeto, buscando aqui apresentar as alternativas metodológicas utilizadas para efetivação da proposta do estágio e ainda, os resultados obtidos com a experiência *in loco*. Partindo destes pressupostos a intervenção de estágio é uma maneira de acionar nossos saberes enquanto futuros professores para propor complementar um ensino que colabore com a formação de cidadãos mais conscientes de um ato que nos é tão comum, a língua(gem).

Por fim, mostrar que o estagio de regência parti da crença que por meio de um conhecimento mais aprofundado da língua, de análises das formas discursivas, da compreensão da relevância da fala e da escrita como ações complementares e valorização da representação signica como viabilizadora do ato comunicativo e da construção estética, podem incentivar os alunos a serem mais críticos e ativos no meio social.

1.0. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

No processo de aprendizagem escolar, é importante compreender o significado da palavra educação, para nortear os estudos sobre ensino e sala de aula. De acordo com Brandão (1993, p.2) “todos os seres são alvos de um processo educativo. Os pássaros, por exemplo, desde cedo expulsaram seus filhotes do ninho, fazendo com que experimente o processo de aprendizagem do voo”. Nota-se na fala do autor que todos os seres são passíveis de um processo educativo, este é entendido como um meio pelo qual se perpassa conhecimentos e/ou hábitos.

É possível desta forma, falar em “educações”, uma vez que cada setor social fica responsável de amadurecer no indivíduo ideias de determinadas categorias, também sociais. Assim a educação pode ocorrer em casa, na comunidade, na igreja, no grupo de amigos e na escola.

No que concerne à educação escolar, o sociólogo Émile Durkheim (2011), diz que esta é o processo pelo qual um grupo influencia o outro, o autor afirma que:

A educação escolar é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual está sendo destinado em particular. (DURKHEIM, 2011, p. 54)

Educar é, portanto, levar o indivíduo a modificar o seu estado natural de conhecimento passando para um estado mais maduro de experiências. Nesse contexto o espaço escolar deve estar apto a direcionar os alunos à aquisição de novos saberes. Assim é importante refletir sobre as condições do espaço sala de aula e qual o papel da escola no processo de ensino formal.

Sendo assim, o espaço escolar do ensino precisa efetivamente atender a essas expectativas para que os educandos possam encontrar ambiente propício que favoreça a garantia plena de seus direitos. Nesse sentido, o PCN é taxativo:

“Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.” (PCN, 2000, p. 30).

O laboratório da prática de estágio, *Colégio Estadual Professor Alexandre Leal Costa*, é amplo e organizado possui salas climatizadas com ventiladores, carteiras e mesas conservadas, espaços de socialização (pátio e quadras), com banheiros acessíveis, sala dos professores, sala de coordenação, secretaria e diretoria acessíveis aos alunos, pais e responsáveis. A escola dispõe ainda de recursos multimídia (projetor, caixa de som e notebook) que ficaram disponíveis para serem utilizados durante as aulas de estágio.

As salas de aula, porém, encontra-se com grande quantidade de estudantes, compostas em média por 40 alunos regularmente matriculados no ensino médio, o que dificultou o processo de interação e familiarização com a turma, mas aos poucos fui reconhecendo o espaço e conhecendo os saberes e limitações de cada estudante.

No requisito avaliação a superlotação das salas dificultou a princípio o processo, pois é evidente que a avaliação necessita de detalhamentos e tempo cujo uma grande quantidade de alunos podem atrapalhar, no entanto, utilizei como estratégia a observação e anotação de comportamento por grupo, ou seja, cada aula eu observo grupos de alunos que se sentavam próximos e anotava as dificuldades e avanços de cada um e procedia trabalhando para desenvolver aquilo que foi observado.

Além da aprendizagem de conteúdo a sala de aula deve ser um espaço de interação social e desenvolvimento da criatividade comunicativa, assim foram desenvolvidos debates, aulas expositivas dialogadas e atividades em grupo para que os alunos acionassem suas habilidades escritas e orais. Desenvolvendo a interação entre alunos e aproximando os docentes do professor, além disso, foi despertar o senso crítico dos alunos ao confrontar e questionar os seus conhecimentos prévios.

Neste sentido, é possível dialogar com as propostas educacionais quando se referem ao espaço/ tempo sala de aula adequando o que se prevê pela lei a realidade das escolas públicas, mais especificamente da cidade de Barreiras, buscando formas de organizar a sala de aula para melhor atender os alunos e motivá-los na construção de saberes.

2.0. CONCEPÇÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS LITERATURAS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio estabelece que a prática educativa deve estar voltada para o ensino de linguagens, códigos e suas tecnologias. Essa nova maneira de conceber o ensino, mais especificamente o ensino de língua portuguesa, leva os educadores a construir e a refletir sobre metodologias que dê conta da amplitude do significado da palavra linguagem.

Observa-se que conforme os PCNEM o ensino da língua deve estar respaldado na concepção da língua como ato comunicativo, para tanto o professor deve trabalhar de forma interdisciplinar os conceitos agregados ao texto e ao contexto, motivando os educando a utilizar a linguagem como forma de compreender melhor o espaço em que vive. Assim o ensino deve ir além da dicotomia gramática e literatura, de acordo com o (PCNEM, p. 135)

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.

Pautando-se nessa concepção de ensino, alguns pensadores colaboram a respaldar o trabalho do professor de língua portuguesa e suas literaturas. Os novos manuais de gramática já trazem o questionamento do porque e como ensinar a língua materna. De acordo com Travaglia (2003, p.17) "o questionamento 'para que se dá aulas de português a falantes de português?' pode ser esclarecido por meio de quatro respostas".

Em resumo o autor relata que dos motivos para o ensino do português o mais pertinente e produtivo é:

O ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência comunicativa** (grifo do autor) dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor, isso é a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 2003, p.17)

Na fala do autor pode-se entender que o ensino da língua portuguesa está ligado ao desenvolvimento criativo do uso da língua, é possível visualizar que o fato de falar uma língua não significa compreender todos os mecanismos capazes de gerar competências para seu uso crítico e criativo. Assim conforme o autor, "a competência gramatical ou linguística é

a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar seqüências linguísticas”. Mas “essa competência está ligada ao que Chomsky chama de ‘criatividade linguística’ que é a capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais”. (TRAVAGLIA, 2003, pp. 17-18)

Outro aspecto a ser considerado para o entendimento das aulas de português é o conceito de gramática, pois sua semântica influenciará os métodos adotados no ensino e também o ponto de vista pelo qual a disciplina será tratada. Para Travaglia (2003) há basicamente três significados para a palavra gramática.

O primeiro sentido é concebido como manual com regras do bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente [...] o segundo conceito é o que tem sido chamada de **gramática descritiva** (grifo do autor), por que faz na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. (TRAVAGLIA, 2003, pp.25-27)

A terceira concepção de gramática tem relação com a proposta de ensino da gramática contextualizada, pois entende que a gramática se apresenta de forma variada, partindo do uso do falante na sociedade e das situações de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2003)

Assim o ensino da língua deve estimular o aluno a utilizar as várias manifestações da linguagem, refletindo sobre o uso da mesma, entendendo os processos de escrita, respeitando as manifestações do português falado, além da capacidade de mobilizar o discurso visando os processos criativos e estéticos.

3.0. RELATO DE EXPERIÊNCIA

O estagio de regência IV foi uma das experiências mais significativas do curso de licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas – Letras, uma vez que por meio dele pude me posicionar enquanto profissional da educação, o estagio é uma ferramenta base para por em pratica os conhecimentos teóricos adquiridos e ainda instrumento para questionar qual papel do educador desta área para formação educacional de adolescentes e jovens.

As aulas ministradas nas turmas A, B, C do primeiro ano do ensino médio, no turno vespertino, teve como supervisoras, a professora Katiara Jacinto, esta foi substituída pela professora Raquel Alves que finalizou a supervisão e avaliação do estagio. Ambas me deram apoio e suporte durante todo o período, sendo receptivas e deixando o meu trabalho fluir com autonomia.

As turmas compreendiam no total de 40 alunos com faixa etária de 15 a 16 anos, no entanto havia alunos com faixa etária acima do normal para primeiro ano. As turmas eram heterôgenas, possuía alunos de diferentes classes sociais, alunos remanejados de outras instituições, de bairros e concepções sociais diversas, em sua maioria foram receptivos e colaboraram para o desenvolvimento do estágio.

Exceto uma das turmas na qual encontrei bastante dificuldade para motiva-los a participarem das aulas, a questionarem quando houvesse duvidas, e serem ativos no próprio processo de aprendizagem, esse fato foi compartilhado com os outros professores e com a coordenação pedagógica, os quais relataram que a turma era apática e que precisava de um trabalho mais específico. Ao longo do estágio utilizei metodologias diferentes para atrair a atenção dos alunos, em específico essa turma, propus atividades envolvendo leitura oral em grupo, exposição do conteúdo por meio de apreciação e análise de músicas e ainda contextualização das aulas com as vivencias dos alunos.

O primeiro conteúdo trabalhado foi o “Trovadorismo”, como foi o primeiro contato dos alunos como a eixo básico de literatura, introduzimos a aula conversando sobre o que é literatura, os gêneros literários e o que é uma escola literária, em seguida, com a ajuda do livro didático pontuamos sobre as características do trovadorismo e seu contexto histórico. Posteriormente fizemos leituras e análise de poemas trovadorescos. Depois de fixar o conteúdo com atividades no livro, levei para sala letras de músicas como características das cantigas para compreender a recorrência de aspectos da literatura medieval nos textos (letra de música) atuais.

O segundo trabalho realizado teve como tema as variações linguísticas, aqui aproveitei o conhecimento prévio dos alunos às diversidades linguísticas utilizadas por eles, em uma conversa informal pedi exemplos do dia a dia de palavras que eles falavam uns com outros, depois solicitei que em grupo eles fizessem a leitura de textos de conteúdo e gêneros diferentes, nesses textos a linguagem se apresentava de maneira diversificada. Por meio de perguntas direcionadas foi abordando o conteúdo.

Foi uma atividade interessante, pois percebi que os alunos se envolveram e se encantaram com a diversidade no uso da língua , aproveitei o momento para falar sobre preconceito linguísticos e por fim apreciamos uma poesia do Patativa do Assaré, realizando também uma atividade na folha.

No decorrer das aulas os alunos foram avaliados conforme desempenho na oralidade, observando os posicionamentos na fala, entendimento do conteúdo, observei ainda a relação do aluno com espaço escolar, relação com outros colegas e professores. E por fim as realizações das atividades no caderno, os registros e engajamento nas correções das atividades. As observações eram feitas por grupos de alunos, e os registros pontuados no final do plano de aula.

Com essa avaliação pode perceber que de forma geral os estudantes eram participativos e questionadores, porém poucos tinham o hábito de fazer registros no caderno, preferindo atividades mais práticas, conseguiam assimilar rapidamente o conteúdo, o que ajudava no desenvolvimento das atividades. A respeito do comportamento interpessoal tinham uma relação boa com os colegas e com todos os professores, comunicativos, as turmas eram tranquilas.

Destes aspectos observados, uma das turmas apontou comportamento diferenciado, pois conforme já dito no tópico anterior, os alunos eram apáticos aos estímulos na sala de aula, eles ficavam calados diante da proposta de aulas positivas dialogadas, poucos e com muito esforço respondiam aos questionamentos orais, também não tinha o hábito de fazer registros no caderno. Nessa sala necessitei utilizar metodologias diferencia, passei a conversar mais com os alunos e frequentemente ir de cadeira em cadeira incentivando, fazendo perguntas sobre o entendimento do conteúdo, buscando também conhecer a história de cada um.

Assim o estágio de regência finalizou-se de forma satisfatória, pois os desafios encontrados ao longo da jornada me impulsionaram a refletir acerca da profissão de professores e compreender que podemos fazer o diferencial, basta se dedicar ao trabalho e despertar nos alunos a vontade de estar no ciclo de aprender e ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto a intervenção de estágio, é uma maneira de acionar nossos saberes enquanto futuros professores, para propor complementar um ensino que colabore com a formação de cidadãos mais conscientes de um ato que nos é tão comum, a língua(gem). Nesse sentido a regência é um desafio de unir teoria e prática com o propósito de experienciar a profissão docente.

Viu-se que por meio de um conhecimento mais aprofundado da língua, de análises das formas discursivas, da compreensão da relevância da fala e da escrita como ações complementares e por fim, da valorização da representação signica como viabilizadora do ato comunicativo e da construção estética, podemos incentivar os alunos a serem mais críticos e ativos no meio social.

Sem dúvidas, a experiência do estágio é encorajador e base decisiva para continuar trilhando o caminho da educação. Pois como já foi mencionado por diversos profissionais da área, educação é processo. E é neste processo que vamos amadurecendo nossos olhares, mas é somente na prática que confirmamos nossas hipóteses e testamos nossos conhecimentos e assim, modifica-se o olhar do educador sobre a prática educativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003;

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998;

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF.

ANEXO 28 – ESTAGIÁRIA EMÍLIA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV: A LUDICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Resumo

O relatório final de Estágio Curricular Supervisionado IV, no Ensino Médio traz, de forma detalhada, a trajetória de observação, e execução da prática de intervenção em sala de aula. Revela os processos vivenciados durante o Estágio Supervisionado e apresenta as ideias norteadoras como o estudo de conteúdos básicos para o bom desenvolvimento da leitura e escrita, bem como interpretações textuais e o uso do livro didático, as bases teóricas que sustentaram o projeto e o resultado do caminho percorrido, apontando as dificuldades e anseios. As experiências trocadas com os alunos durante as aulas da regência executada proporcionaram uma vivência prática dos desafios encontrados por educadores dia após dia nas salas de aula do nosso país. Este artigo tem a pretensão de evidenciar as práticas pedagógicas e suas metodologias como meio de interação e compreensão para o processo de ensino-aprendizagem durante as aulas.

Palavras-chave: Prática. Leitura. Escrita. Interpretação. Estágio IV

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96). Este Componente Curricular é necessário para comprovar a experiência e vivência das práticas educativas em campo, propiciar ao aluno-docente uma aproximação à realidade na qual atuará a fim de adequar essa formação às expectativas do mercado, nos dando a oportunidade de aliar a teoria com a prática.

Neste último semestre, sob a orientação da professora do Estágio Curricular Supervisionado IV, tivemos a quarta experiência do Estágio, sendo a segunda de forma particular, (a primeira experiência ocorreu durante a execução do Estágio III), porém, contamos também com a presença da professora regente da turma a qual trabalharíamos, com a função de nos observar, orientar e corrigir quando necessário. Sendo assim, começamos a projetar os passos a percorrer durante esse processo.

ACADÊMICA DO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB.1

Tendo por objetivo relatar uma das principais atividades desenvolvidas durante o componente Estágio Curricular Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia – Campus IX, sob a orientação da professora já citada, como cumprimento da exigência acima. O estágio foi realizado no Colégio Estadual Professor Alexandre Leal Costa, localizado na rua Coronel Magno, nº 533 – Bairro Centro, 47809-000, na cidade de Barreiras no Oeste da Bahia em duas turmas do 2º ano, no período vespertino, entre 12 de abril a 07 de junho de 2018, totalizando 50 horas, sendo 10 horas de observação e 40 de regência.

O projeto de estágio realizado nessa instituição de ensino visou colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos no que diz respeito à interpretação, contextualização e organização da escrita e leitura formando assim, um cidadão pensante e sabedor de seus direitos e deveres perante a sociedade.

A construção desse projeto se pautou em planejamento que priorizou atividades lúdicas, com vistas a contribuir para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral do jovem.

A avaliação se deu de forma coletiva durante a realização das atividades expositivas e nas correções feitas no quadro assim como de forma individual nos cadernos e atividades impressas. A participação significativa do grupo concede o sinal de que estávamos indo pelo caminho certo, já que era notável o nível de desenvolvimento e interesse em participar das aulas expositivas por parte de alguns alunos, como também a interação e troca de conhecimentos entre si. O uso da avaliação de forma individual é essencial e necessário entendendo que ela faz parte do desenvolvimento cognitivo de cada aluno, sendo aplicada durante as atividades impressas, baseando-se numa melhor orientação de aluno por aluno durante a realização da atividade.

METODOLOGIA

Foi utilizado como método para a pesquisa o tipo pesquisa-ação, que tem como característica procurar intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. De acordo Engel:

No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de

vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação⁸. (2000; pg.184)

Conforme o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas. O trabalho foi realizado em duas turmas do ensino médio, com a presença da professora regente da classe.

Utilizamos de anotações diárias durante a observação para servirem de instrumentos de coleta de dados, e um relatório com algumas questões que foram desenvolvidas durante a elaboração do projeto de estágio. Coletamos os dados antes e durante o estágio supervisionado, sempre com base no referencial teórico construído na preparação deste projeto.

Foram realizadas aulas expositivas e orais, com uso de recursos multimídia, que possibilitou a visualização de exemplos lúdicos e atividades individuais e em grupo, além da exposição de materiais como poemas da terceira geração romântica no Brasil, estes, a propósito, fizeram bastante sucesso na aula, como exemplo a leitura de Navio Negreiro, de Castro Alves.

Sendo assim, a análise das práticas vivenciadas pautou-se em um processo de regência, refletindo assim, sobre a realidade da prática docente. Isso possibilita-nos uma experiência acerca da realidade docente que enfrentaremos daqui para frente.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

O estudo do conjunto de princípios que regem o funcionamento da Língua Portuguesa, ou seja, o ensino da norma gramatical, defendidos pelos PCNs, deixa clara a importância de mostrar ao aluno o mérito de se ter conhecimento dessas normas gramaticais, já que lhe possibilitarão melhor desempenho com as palavras em momentos oportunos, sem deixar de valorizar sua cultura e a variação linguística presente em nosso país.

Esse estudo garante o entendimento de que a norma padrão não deve ser substituída por outros dialetos, como é o caso do nosso Brasil, país rico em cultura, costumes e sotaques. O que deve ser revisto, portanto, é justamente a prática pedagógica acerca da Gramática Normativa, a organização textual e a organização das ideias, isto é,

o educador deve buscar um novo olhar sobre as concepções gramaticais, sem olvidar a diversidade linguística e os preconceitos enfrentados pelos falantes que não dominam a norma culta.

Acreditamos que se trabalharmos a gramática normativa presente nos textos dos livros didáticos vinculada ao uso da pontuação e coerência das palavras para a boa escrita de um texto, a realização da atividade coordenada estará completa, pois sobressairá os valores de cada um dentro do seu contexto social juntamente com a importância aplicada ao uso da gramática normativa.

A língua falada e escrita são, portanto, ferramenta necessária para que se estabeleça comunicação verbal concreta, pois cada uma é representada por características próprias. Possibilitar a percepção da riqueza presente na fala de cada região e no uso da norma culta, sem que uma desmereça a outra é expor em abundância a beleza presente em nossa cultura linguística.

“Uma boa proposta de ensino de gramática deve permitir aos alunos prepararem-se para a vida, pois as relações familiares, o trabalho e até mesmo o lazer se dá através de enunciados” (MESCKA, 2010), haja vista, que a linguagem está inserida na forma de ver e se relacionar com o mundo.

Portanto, deve-se uma atenção privilegiada aos métodos de ensino usados tanto para a gramática, quanto para indicar seu papel diferenciado na vida social. É esperado que alguns alunos de determinado grupo, não corresponda à metodologia usada pelo professor e é exatamente aqui que o educador deverá utilizar novas formas específicas para a introdução do conhecimento e exploração do assunto trabalhado.

Nesse aspecto, o método indutivo “promoverá a formulação de conceitos próprios e, desta maneira, estes serão internalizados como melhor aprover aos alunos, além disso, tal ensino tem a finalidade de desenvolver a competência comunicativa já adquirida pelo falante” (MESCKA, 2010).

A capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos bem como o papel importante que tem a pontuação durante essa produção são firmadas e modeladas no ambiente escolar, principalmente quando se trata de normas cultas usadas em situações conservadoras, mas o convívio na sua comunidade materna importa para a permanência desse modo informal de conduzir a língua, estabelecendo a comunicação

sem estranhamento de nenhum dos lados ou necessidade de substituição de termos para a conclusão na troca de qualquer informação.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96(LDB) Brasil (1996), em seu artigo 32, inciso I, aponta a grande necessidade de trabalhar com leitura, escrita e interpretação de textos na Educação Básica, com o intuito do desenvolvimento da capacidade de aprender, devendo se voltar para a construção de futuros leitores competentes, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar, estimulando o aluno a ser sujeito do seu próprio aprendizado.

Dessa forma, foram desenvolvidas atividades baseadas em leituras para uma produção posterior dos alunos, partindo da leitura de poemas da Terceira Geração Romântica trabalhados em sala, bem como as regras gramaticais, trazendo o conteúdo trabalhado naquele momento com a turma, mostrando como é possível e se tem melhor resultado executar o trabalho de interpretação textual alinhada as regras gramaticais.

Trabalhamos em sala de aula o capítulo 2 do livro didático que, na área da literatura abordou a Terceira Geração do Romantismo no Brasil, e na área gramatical artigos e numerais. Viabilizando assim uma ampla visão de alguns problemas ortográficos identificados nas atividades realizadas, deixando clara a importância da leitura para ampliar conhecimentos e o avançar de uma boa escrita.

A turma 2º ano A teve maior destaque no interesse em realizações de trabalhos e correções de atividades, com exceção de alguns alunos que não participaram, ficaram conversando sem respeitar a presença do professor estagiário. Entretanto, se comparada com a turma 2º ano B, que pouco participou dos trabalhos e atividades orais e em grupo, a turma A conseguiu se destacar.

No geral, por parte dos alunos, houve uma receptividade significativa e satisfatória, essencial para o desenvolvimento e finalização do meu trabalho com segurança. Foi possível identificar que a partir do momento que vivenciavam a experiência em sala de aula, o interesse deles pelo conhecimento conceitual dos assuntos expostos ia sendo aguçado, assim como as atividades propostas na realização das leituras dos textos do livro e de outros textos aplicados durante as aulas. Foi prazeroso vê-los envolvidos nas discussões, assegurando-me uma motivação pessoal

para melhorar cada vez as metodologias escolhidas para cada turma, respeitando suas particularidades.

Aprender é um processo interativo pelo qual o próprio sujeito organiza seu método de conhecimento, assimilando e arquivando aquilo que aprende, a partir de estruturas cognitivas que ele já possui (PIAGET, 1985). Dessa forma, a escola e o professor vão mediando e auxiliando para que o aluno construa seu conhecimento. Assim, o docente foi criando as estratégias que proporcionaram um aprendizado estruturado e eficiente e ao mesmo tempo lúdico e prazeroso. E foi exatamente isso que se procurou fazer nesta experiência do Estágio Curricular IV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência vivida durante o Estágio Curricular IV foi bastante proveitosa, acredita-se que foi possível extrair um conhecimento bem diferenciado do que a experiência de estágio passado. Apesar do trabalho árduo com alguns alunos dispersos, ministrar essas aulas mais dinâmicas e com matérias multimídia diversificado proporcionou um trabalho didático mais alternativo e lúdico.

Este estudo procurou compreender como o uso de uma metodologia dinâmica nas aulas de literatura e de gramática nos permitiu enxergar que o ensino de Língua Portuguesa pode ser prazeroso, onde os alunos passam de meros seres passivos para sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. E foi possível observar o esforço que esses alunos fizeram para interagir com as atividades propostas e os debates contribuindo assim com a dinâmica das aulas.

As atividades trabalhadas foram criadas de acordo o referencial do nosso projeto, assim, foi possível perceber que uma ação pedagógica utilizando metodologias que incluam aulas expositivas e a exploração do conhecimento prévio dos alunos, favorece o movimento e as interações e é uma das melhores formas de promover situações para que a aprendizagem em sala de aula seja significativa e prazerosa.

Obviamente, a indisciplina e as conversas paralelas fazem parte da sala de aula, não se pode evitar, porém, foi possível contornar esses deslizos com práticas de intervenção quando fosse necessário. Em suma, toda a experiência do Estágio Curricular IV com os

alunos do Colégio Estadual Professor Alexandre Leal Costa fora agradável, vez ou outra turbulenta, entretanto, proveitosa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandê. **Muito além da gramática**: por um ensino de linguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

COELHO, Fábio André; PALOMARES, Roza. **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p.128.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia de ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpx, 2007.

ENGEL, Guido Irineu, *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. <<http://www.portugues.com.br/literatura/generosliterarios.html>> acessado em 25 de julho de 2016.